

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 2 (75)

30 апреля 2019

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати
31043

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

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

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Н.А. Волкова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

Н.С. Часовских – канд. пед. наук, член межд-го союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ВЕРСТКА

Е.В. Иванецкая (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ и ИЗДАТЕЛЯ

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

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;
e-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

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

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

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

Подписано в печать 19.04.2019
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 74.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2019

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

- Ю.И. Щербаков* – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- Е.Л. Кудрина* – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- И.Р. Лазаренко* – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- В.И. Загвязинский* – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)
- Д.Ф. Чевалир* – доктор филологических наук, профессор штата Мериленд (США)
- Д.Е. Майкельсон* – доктор филологических наук, профессор (США)
- С. Ионеску* – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)
- У. Грисволд* – доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
- В. Сартор* – доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (США)
- М.Г. Чухрова* – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- О.О. Сеницына* – доктор медицинских наук, НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина РАМН (г. Москва)
- Г.И. Лазарев* – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (г. Владивосток)
- С.В. Кривых* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- Т.М. Степанская* – доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)
- А.И. Субетто* – доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)
- В.В. Собольников* – доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Ю.С. Аликин* – доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Н.А. Мешков* – доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)
- Петер Шпитцер* – профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики травматизма (Австрия)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 2 (75)

30 April 2019

ISSN 1991-5497

Index in catalogues
of Russian Post:
31043

GENERAL DIRECTOR

A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC

EDITOR-IN-CHIEF

A.V. Petrov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

N.A. Volkova, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altai)

TECHNICAL EDITOR

N.S. Chasovskiykh, Cand. of Sciences (Pedagogy), member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

MAKING-UP

Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altai)

MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL

V.A. Petrov (Gorno-Altai)

TRANSLATOR

M.A. Ostanina, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altai)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

Kommunistichesky Avenue, 159/1, ap. 30, Russia, Altai Republic, Gorno-Altai, 649006

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;

E-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

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

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

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

Passed for printing on 19.04.2019

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 74.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2019

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- Yu.I. Shcherbakov* – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- Ye.L. Kudrina* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- I.R. Lazarenko* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- V.I. Zagvyazinsky* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Educational Academy (Tumen, Russia)
- J. Chevalier* – PhD (Philology), Professor (Maryland, USA)
- J. Mikkelson* – PhD (Philology), Professor (Kansas, USA)
- S. Ionescu* – PhD (Psychology, Medicine), Professor, Paris 8 University (Paris, France)
- W. Griswold* – PhD (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
- V. Sartor* – PhD (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
- M.G. Chukhrova* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
- O.O. Sinitsyna* – Doctor of Sciences (Medicine) Scientific Research Institute ECHIGOS n. a. A.N. Sysin, Russian Academy of Medicine Sciences (Moscow, Russia)
- G.I. Lazarev* – Doctor of Sciences (Economics), Professor, Rector of Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia)
- S.V. Krivykh* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- T.M. Stepanovskaya* – Doctor of Arts Studies, Professor (Barnaul, Russia)
- A.I. Subetto* – Doctor of Sciences (Philosophy, Economics), Professor, Grant of PhD, Full Professor in Oxford Educational Net, International Institute of Fundamental Studies (St. Petersburg, Russia)
- Yu.S. Alikin* – Doctor of Sciences (Biology), Professor (Novosibirsk, Russia)
- N.A. Meshkov* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Moscow, Russia)
- P. Spitzer* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Medical University of Graz, Department of Pediatric Surgery, Department of Accident Research and Injury Prevention (Austria)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

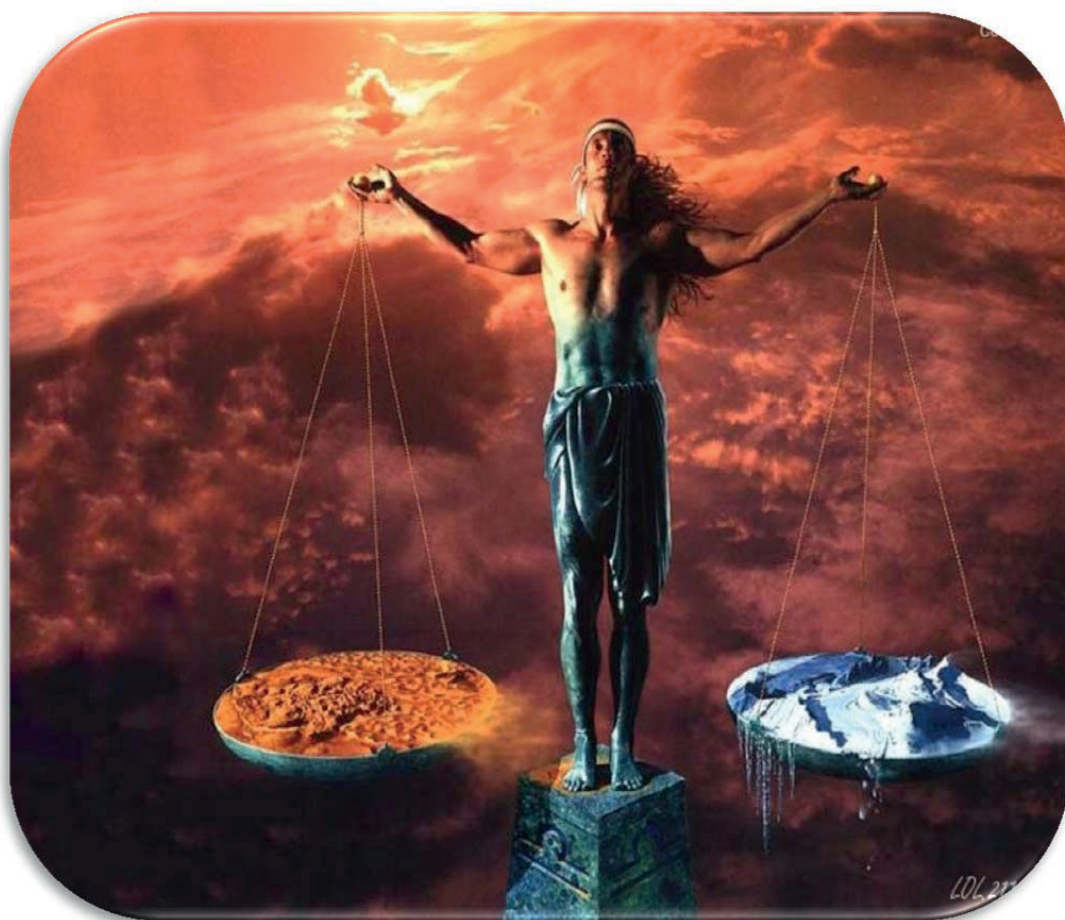
- A.V. Petrov* – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Editor-in-Chief, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (Gorno-Altai, Russia)
- Yu.V. Senko* – member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- I.K. Drakina* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- S.D. Karakozov* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- V.V. Gafarov* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
- V.S. Chernyavskaya* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)
- A.M. Rudenko* – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- M. Milankov* – PhD (Medicine), Professor (Novi Sad, Serbia)
- S.B. Nurzulaev* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)
- Yu.V. Sorokopud* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
- I.B. Gorbunova* – Doctor of Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 376

Abramenko N.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Amur State University n.a. Sholom-Aleichem (Birobidzhan, Russia), E-mail: vampismo2004@yandex.ru*

Stekolschikov N.S., *5th year student, Department of Psychology and Pedagogy, Center of Pedagogical Education, Amur State University n.a. Sholom-Aleichem (Birobidzhan, Russia), E-mail: Isida-nik@mail.ru*

EVALUATION OF THE NEW FORMAT OF TEACHER'S PROFESSIONALISM AND PEDAGOGICAL COMPETENCE. The article presents a new point of view on what pedagogical competence is. The research reveals a set of requirements to a modern teacher. The authors analyze other views on the problem of competence of teachers, their professional and personal qualities. The researchers observe ideas of parents of school children about what person as they perceive should an elementary school teacher be. The research makes the following conclusion: parents think that an elementary teacher needs to possess traditional characteristics that make up the specifics of his professional work.

Key words: personality of teacher, education, competence, requirements to modern teachers, professionalism, modern parent.

Н.Ю. Абраменко, канд. пед. наук, доц., Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: vampismo2004@yandex.ru

Н.С. Стекольщиков, студент 5 курса факультета психологии и педагогики, Центр педагогического образования Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан E-mail: Isida-nik@mail.ru

ОЦЕНКА НОВОГО ФОРМАТА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Статья интересна тем, что в ней предложен иной взгляд на педагогическую компетентность. Немаловажным является представленный в статье комплекс требований, предъявляемых к современному педагогу. В статье приведён анализ взглядов исследователей по вопросу, каким должен быть педагог, какими компетенциями, а также профессиональными и личными качествами он должен обладать. Авторами проведено серьёзное исследование среди родителей учащихся, целью которого стало изучение представлений о том, каким должен быть педагог начальной школы. На основе проведённого исследования авторами излагается вывод о том, что в представлениях современных родителей педагог начальной школы наделяется традиционными характеристиками, исходящими из специфики его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личность педагога, образование, компетенции, требования, предъявляемые к современному педагогу, профессионализм, современный родитель.

Одной из главных фигур образовательного процесса в школе был и остаётся педагог. На него возложена миссия реализации целей и задач обучения и воспитания подрастающего поколения. Он является инициатором и организатором активной учебно-познавательной, трудовой, общественной и эстетической деятельности учащихся. Роль педагога в образовании и воспитании детей, в развитии их богатого духовного мира неопределима, но вместе с тем – несёт в себе большую ответственность.

В связи с этим, предъявление обществом повышенных требований к педагогу – вполне закономерный процесс. От педагога требуется активное осмысление расширяющегося спектра общественных, психологических и других аспектов, тесно связанных с обучением и воспитанием младших школьников [1]. В таком случае возникает вопрос – какими качествами должен обладать педагог? Данный вопрос скрывает в себе массу других: Какой педагог? Для чего должен? Качествами – личными или профессиональными? Какие из них важнее? Все эти вопросы как нельзя лучше говорят об актуальности данной проблемы, так как мировое образование, в том числе и российское, переживает очередной период модернизации. И новый формат профессионализма, иной взгляд на педагогическую компетентность, внедрение и широкое использование ИКТ технологий – лишь малая часть того, что современный педагог, как значимый субъект образования, просто не может игнорировать для осуществления успешной и эффективной деятельности.

Исследователи неоднократно обращались к вопросу о том, каким должен быть педагог, какими компетенциями, а также профессиональными и

личными качествами он должен обладать: высокой нравственностью, трудолюбием, быть образцом для подражания, личным примером воспитывать человечность (Я.А. Коменский); адекватной самооценкой и уровнем притязаний, быть целеустремленным, настойчивым, скромным, наблюдательным (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков); педагогическим самосознанием (А.К. Маркова); глубокими и разносторонними знаниями (К.Д. Ушинский). Таким образом, каждый из исследователей, в силу различных временных, социальных и экономических условий, вкладывал своё, особое содержание в понятие «личность учителя».

В статье «Учитель XXI века: какой он?» Черкесов Борис Адамович и Лобода Ольга Борисовна отмечают ряд важных требований, которыми должен обладать современный педагог (таблица 1):

Не оставляют без внимания Борис Адамович Черкесов и Ольга Борисовна Лобода такие важные профессиональные качества, как трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, избрать пути ее достижения, организованность, настойчивость, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня, стремление постоянно повышать качество своего труда [2].

Перечисленные требования являются лишь малой частью того, что современное общество предъявляет к личности педагога. Таким образом, перед педагогами, как будущими, так и практикующими, стоит непростая задача – быть высококвалифицированным носителем и транслятором знаний, а также духовно-нравственных и культурных ценностей [3].

Требования, предъявляемые к современному педагогу

Духовность	Личное поведение педагога и отношение к жизни является примером духовной жизни для учеников, он воспитывает их на высоких идеалах человеческих добродетелей, истины и добра.
Педагогические способности	Качество личности, выражающееся в склонностях к работе с учениками, любви к детям, получению удовольствия от общения с ними.
Гуманизм	Отношение к растущему человеку как высшей ценности на земле, выражение этого отношения в конкретных делах и поступках.
Творческие качества и способности	Педагог выступает организатором повседневной жизни школьников: пробуждает интересы; ведёт учеников за собой; всегда готов к самостоятельному разрешению любых ситуаций; способен к изобретательности.
Справедливость	По оценочным суждениям педагога судят об его объективности. Ничто так не укрепляет нравственный авторитет педагога, как умение быть объективным.
Чувство юмора	Позволяет создать положительный эмоциональный фон, заставляет школьников посмотреть на себя и на ситуацию с комической стороны.
Требовательность	Педагогическая требовательность должна быть разумной, с учетом возможностей развивающейся личности.
Педагогический такт	Соблюдение чувства меры в общении с учениками; концентрированное выражение ума, чувства и общей культуры педагога; уважение личности воспитанника.
Душевная чуткость	Своеобразный барометр, позволяющий педагогу чувствовать состояние учеников, их настроение, вовремя придти на помощь тем, кто в ней больше всего нуждается.

Принимая во внимание описанные требования, необходимо понимать, что «идеального педагога» не существует – каждый педагог существует в конкретной социальной, экономической, культурной ситуации, где перед ним стоят определённые цели и нужны те или иные качества для их успешного достижения.

С учётом изложенного выше, нами было организовано и проведено исследование, целью которого стало изучение представлений о том, каким должен быть педагог начальной школы, среди родителей учащихся младших классов ряда общеобразовательных школ города Биробиджан. В исследовании ставились и решались следующие задачи:

1. Оценить мнение родителей учащихся младших классов о качестве работы педагогов начальной школы.

2. Выявить основные качества педагога начальной школы, которыми он должен обладать, по мнению родителей.

В исследовании приняло участие 63 родителя в возрасте от 26 до 60 лет. Согласно данным, полученным в первой части исследования, большинство родителей (82,5%) находится в доброжелательных отношениях с учителем своего ребёнка, нейтральные отношения поддерживают 15,9%, в конфликтной ситуации находятся 1,6% опрошенных (рис. 1).

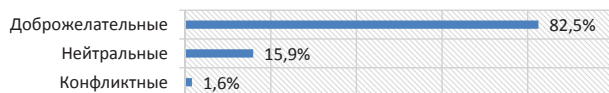


Рис. 1. Какие у Вас отношения с педагогом Вашего ребёнка?

90,5% родителей считают, что учитель их ребёнка превосходно ладит с детьми и является для них добрым наставником, чего нельзя сказать об оставшейся части опрошенных – 7,9% и 1,6% видят в учителе человека, которому надо только провести уроки и назойливого надзирателя соответственно (рис. 2).

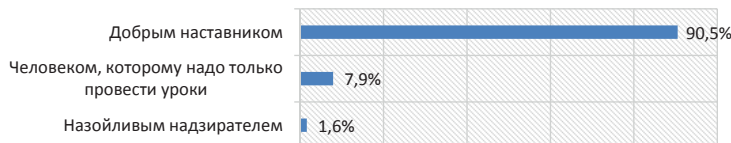


Рис. 2. Кем для Вас является педагог вашего ребёнка?

В вопросе качества обучения, большинство родителей (88,9%) удовлетворены качеством знаний, который получают дети в школе. 9,5% родителей считают качество знаний недостаточным, 1,6% опрошенных высказали свои пожелания по улучшению образовательного процесса для повышения качества получаемых знаний, например, проводить дополнительные уроки литературного чтения (рис. 3).

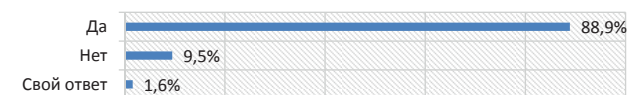


Рис. 3. Удовлетворены ли Вы качеством знаний, который получает Ваш ребёнок?

Образовательный процесс не всегда проходит без запинок, не все дети в полной мере могут воспринимать и понимать учебный материал. Поэтому помощь учителя в такие моменты будет как нельзя кстати. Родители тоже обращают на это внимание, поэтому 87,3% опрошенных отметили, что педагог всегда помогает справиться с трудностями, которые возникают у их детей. 9,5% считают, что педагог не всегда желает помогать детям, а 3,2% – что педагог никогда не помогает (рис. 4).

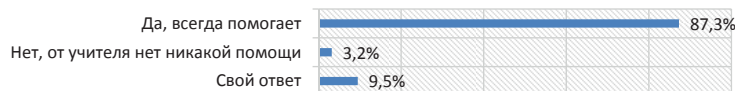


Рис. 4. Помогает ли педагог справиться с трудностями, возникающими у Вашего ребёнка по ходу урока?

Немаловажной частью эффективной работы педагога является учёт индивидуальных особенностей детей. Большая часть родителей (73%) отметили, что педагог всегда обращает и учитывает в своей работе особенности их детей. 23,8% ответили, что педагог не всегда учитывает особенности детей в своей деятельности, 3,2% считают, что учитель совсем не обращает внимания на особенности детей (рис. 5).



Рис. 5. Обращает ли внимание педагог на особенности Вашего ребёнка и учитывает ли их в своей работе?

Данные, полученные во второй части исследования, отражают представления родителей о тех качествах, которыми должен обладать идеальный педагог начальной школы. Так, среди требований, предъявляемых современным обществом к педагогу, родителям было предложено выбрать 4 позиции, которые они считают наиболее важными (рис. 6).

Согласно полученным результатам, 65,1% считают, что самое важное требование для педагога – быть коммуникабельным, жизнерадостным и стрессоустойчивым. 61,9% родителей отметили, что педагог должен обладать творческими способностями и применять их в педагогической деятельности. 60,3% ответили, что педагог просто должен быть профессионалом своего дела. Наконец, 55,5% родителей считают, что педагог обязательно должен уметь управлять собой и своими эмоциями.

Среди качеств, которыми должен обладать идеальный педагог, родителям было предложено выбрать 5 позиций (рис. 7). По результатам опроса, идеальный педагог должен быть: справедливым (76,2%), готовым поддержать ребёнка в трудные моменты (74,6%), компетентным в своей области (50,8%), способным хорошо и эффективно учить детей (46%) и всегда стремиться к сотрудничеству, как с детьми, так и с родителями (44,4%).

Среди качеств педагога, которые должны преобладать в общении с учениками, родителям было предложено выбрать 3 позиции (рис. 8). Так, на первое место опрошенные поставили умение слушать и слышать ученика (95,2%), на второе – любовь к детям (68,3%), на третье место – тактичность (61,9%).



Рис. 6. Какие из требований, предъявляемых современным обществом к педагогу, являются наиболее важными?



Рис. 7. Какими качествами должен обладать идеальный педагог?

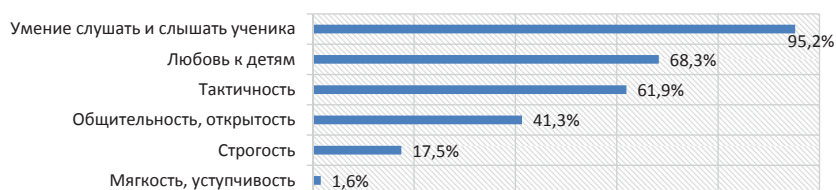


Рис. 8. Какие качества педагога должны преобладать в общении с учениками?



Рис. 9. Какой педагог вызывает у Вас большее доверие?

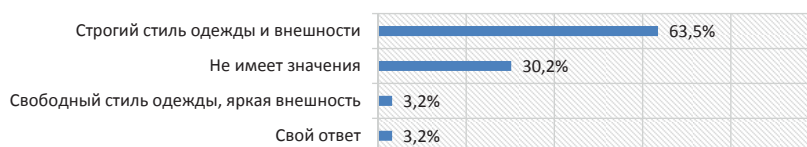


Рис. 10. Как должен выглядеть современный педагог?

Вопрос доверия – один из самых серьезных, поэтому родителям было предложено ответить, какой же педагог вызывает у них большее доверие (рис. 9). Как оказалось, большинству родителей (52,4%) неважно, мужчине или женщине педагогу они доверяют своего ребенка, молодому или с большим стажем.

Наконец, обращаясь к вопросу внешнего вида педагога, большинство родителей (63,5%) отдают предпочтение классическому, строгому стилю одежды и внешности. 30,5% считают, что внешний вид педагога не имеет значения, главное, чтобы он был опрятный и приятный (рис. 10).

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что в представлениях современных родителей педагог начальной школы в основном наделяется традиционными характеристиками, исходящими из специфики его профессиональной деятельности. Однако в результатах достаточно явно прослеживается существенное обогащение новыми качествами, соответствующих современным требованиям настоящего времени. Поэтому можно с уверенностью сказать, что современный педагог начальной школы является примером нового формата профессионализма и является отражением специфики ожиданий современного общества.

Библиографический список

1. Овсянникова А.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза как психолого-педагогическая категория. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2010; 121: 148 – 153.
2. Черкесов Б.А., Лобода О.Б. Учитель XXI века: какой он? *Успехи современного естествознания*. 2015; 1-2: 305 – 310. Available at: <https://www.natural-sciences.ru/pdf/2015/1-2/34837.pdf>
3. Воинова О.И. Киберкомпетентность современного педагога. *Российское образование в XXI веке: проблемы и перспективы*: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (29 – 30 ноября 2012 г.). Available at: <http://www.asf.ru/upload/sbornik-RO-2012.pdf>

References

1. Ovsyannikova A.V. Professional'naya kompetentnost' prepodavatelya vuza kak psihologo-pedagogicheskaya kategoriya. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2010; 121: 148 – 153.
2. Cherkesov B.A., Loboda O.B. Uchitel' XXI veka: kakoj on? *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2015; 1-2: 305 – 310. Available at: <https://www.natural-sciences.ru/pdf/2015/1-2/34837.pdf>
3. Voinova O.I. Kiberkompetentnost' sovremennogo pedagoga. *Rossijskoe obrazovanie v XXI veke: problemy i perspektivy*: Materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (29 – 30 noyabrya 2012 g.). Available at: <http://www.asf.ru/upload/sbornik-RO-2012.pdf>

Статья поступила в редакцию 20.02.19

УДК 378

Abdulov M.R., senior teacher, Department of Natural Sciences, Dagestan Academy of Education and Culture (Derbent, Russia), E-mail: musaeva.nar@mail.ru
Shamkhalova K.N., senior teacher, Department of Natural Sciences, Dagestan Academy of Education and Culture (Derbent, Russia),
 E-mail: musaeva.nar@mail.ru

ACTUAL PROBLEMS OF THE FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION. The physical development of students is an extremely important aspect of the educational process in higher education institutions. The level of physical fitness, acquired physical knowledge and skills, is one of the factors that determine the competitiveness of a young specialist in the labor market. That is why educational organizations need to develop curricula for disciplines that involve physical culture and sports carefully. Of course, curriculum development involves a number of nuances that are extremely important to consider. Thus, the article discusses the main problems of physical education of students, identifies aspects such as student motivation, quality of the educational process, taking into account students' predispositions, which need to be paid attention to, when developing and implementing training programs. The paper also offers solutions to current problems in this area.

Key words: students, sport, physical education, physical culture, physical development, higher educational institutions.

M.P. Абдулов, ст. преп. каф. естественнонаучных дисциплин, Дагестанская академия образования и культуры, г. Дербент,
 E-mail: musaeva.nar@mail.ru

К.Н. Шамхалова, ст. преп. каф. естественнонаучных дисциплин, Дагестанская академия образования и культуры, г. Дербент,
 E-mail: musaeva.nar@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Физическое развитие обучающихся является крайне важной стороной образовательного процесса в высших учебных заведениях. Уровень физической подготовки, приобретённые физические знания, умения и навыки представляют собой один из факторов, которые определяют конкурентоспособность молодого специалиста на рынке труда. Именно поэтому учебным организациям необходимо тщательно разрабатывать учебные программы по дисциплинам, предполагающим занятия физической культурой и спортом. Безусловно, разработка учебных программ сопряжена с рядом нюансов, которые крайне важно учитывать. Так, в статье рассматриваются основные проблемы физического воспитания студентов, обозначаются аспекты – такие, как мотивация обучающихся, качество учебного процесса, учёт предрасположенностей студентов, – на которые необходимо обращать внимание при разработке и реализации учебных программ. Также предлагаются пути решения актуальных в этой области проблем.

Ключевые слова: студенты, спорт, физическое воспитание, физическая культура, физическое развитие, высшие учебные заведения.

Изменение системы физического воспитания студентов является одной из важнейших целей реформ в высших учебных заведениях. Вместе с тем доказано, что целесообразно делать акцент на решении задач исключительно двигательного характера, поскольку наиболее релевантным выходом будет комплексное физическое развитие.

Факторы, влияющие на конкурентоспособность специалиста, представляют собой как его профессиональные знания, навыки и умения, так и уровень здоровья специалиста, надёжности и трудоспособности. Такое положение дел связано с особенностями современной рыночной конъюнктуры, выдвигающей высокие требования к качеству подготовки студентов в вузах. Необходимость создания нового комплексного подхода к физическому развитию была обусловлена коллизией между низким уровнем здоровья специалистов и высокими требованиями рынка труда.

Процесс физического развития включает в себя постепенный переход от обязательных видов физической деятельности к непосредственному самосовершенствованию обучающихся. Такая система позволяет студентам всесторонне овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками, востребованными на рынке труда. При этом крайне важно поддерживать гармоничную взаимосвязь между духовным и физическим аспектом развития. Разработка подобного рода организаций физической культуры является приоритетной задачей, стоящей перед сотрудниками, занимающимися составлением методических программ, а также представляет собой один из важнейших постулатов концепции физкультурного развития.

В представлении М.С. Кагана [1], физическая культура «по праву называется культурой, поскольку она является способом и результатом преобразования

человеком его собственной природной данности». В связи с этим и возникает феномен физической культуры, вытекающий из общественных потребностей в таких мускулиных человеческих качествах, которые не могут быть сформированы искусственным способом, то есть непосредственно через физический труд.

В рамках вузов традиционной является задача подготовки студентов таким образом, чтобы они были способны выполнять аттестационные нормативы по данной дисциплине. Однако программы по физической культуре не должны останавливаться на этом, они должны предполагать комплексное развитие как физического, так и духовного аспектов; физическая культура должна играть роль одного из элементов успешного становления личности студента. Вузам необходимо придерживаться именно такого дискурса, которые впоследствии, по выпуске студента, обеспечил бы его конкурентоспособность за счёт соответствующих показателей уровня здоровья и общей физической подготовки [2]. Именно по этой причине вузам необходимо разработать новую, особую систему физического развития обучающихся, а также сформировать соответствующее педагогическое мышление у профессорско-преподавательского состава [3].

При этом существует фактор, препятствующий полноценному развитию физических свойств у студентов: зачастую обучающиеся оказываются неспособны посвящать достаточно своего времени физической подготовке по той причине, что вынуждены работать параллельно с учёбой в образовательной организации [4].

Немаловажной является и проблема мотивации обучающихся к занятиям физической культурой. С развитием информационно-коммуникационных технологий студенты утратили интерес к спорту, участию в физкультурно-оздоровительных мероприятиях [5]. В совокупности эти факторы недвусмысленно указы-

вают на то, что проблема мотивация – это действительно серьёзная проблема, требующая комплексного подхода к её решению.

Одним из способов решения данной проблемы является включение в структуру занятий таких видов спорта, которые в данный момент востребованы у молодёжи. Так, в учебные программы могут включаться бодибилдинг, пауэрлифтинг, атлетическая гимнастика и т. д. – виды физической деятельности, направленные на коррекцию фигуры и увеличение силового потенциала человека. Таким образом, фактор мотивированности обучающихся заниматься физической культурой должен непременно учитываться при составлении учебных программ занятий.

При этом очень важно иметь в виду факторы, которые не позволяют сформировать эффективную мотивационную базу у обучающихся; ими могут быть отсутствие свободного времени и физкультурных знаний, физиологическая неспособность заниматься тем или иным видом спорта, невозможность пользования инвентарём.

Увеличение качественных характеристик занятий физической культурой также играет огромную роль в повышении интереса студентов заниматься спортом. Кроме этого, важна и материально-техническая база, к которой обучающиеся могут обращаться во время занятий физической культурой.

Сегодня показателем уровня физической подготовленности обучающихся являются и актуальные негативные факторы окружающей среды, включающие в себя психологические, социальные и экологические элементы.

Статистические данные сообщают о росте заболеваний такими болезнями, как рак, инфаркт и инсульт, в частности, среди молодёжи, как отмечают квалифицированные медицинские сотрудники. Так, если ещё 20 лет назад инсульт поражал, главным образом, людей после 60 лет, сегодня от этого заболевания всё чаще страдают люди в 30 лет. «Особую тревогу вызывает выявленное возрастание на 27% гипертонических реакций, на 41% вегетососудистой дистонии студентов, возросло число патологии органов зрения на 18%, сердечнососудистой системы – на 38%». Причина такой картины кроется в нездоровом образе жизни, низкой физической активности, а также в злоупотреблении вредными привычками. Именно ввиду такого положения дел чрезвычайно важной становится задача спортивного воспитания современной молодёжи [2].

Надо понимать, что физическое развитие обучающихся должно состоять не только из приобретения непосредственно физических знаний, навыков и умений. Не менее важную функцию выполняют такие факторы, как комплексное совершенствование личности, обучение студентов определённым парадигмам мышления и способностям принимать в вызывающих затруднение жизненных ситуациях релевантные решения.

Всеми перечисленными обстоятельствами определяется структура современного процесса физического воспитания студентов, которая состоит из 3 компонентов:

1. Целенаправленность физического воспитания
2. Качество физического воспитания
3. Управление процессом физического воспитания [1].

Между тем явно просматривается недооценка студентами духовной ценности занятий физкультурно-спортивной деятельностью. Студенты редко связывают занятия физическими упражнениями с развитием целеустремленности, коллективизма, уравновешенности, энтузиазма, оптимизма, художественного вкуса. Можно полагать, что такая ситуация является следствием слабой образовательно-воспитательной направленности учебного процесса и доминирование в нем нормативного подхода, основанного на приоритете общей и профессионально-прикладной физической подготовки студентов. Это, в свою очередь, сказывается на потребностях студентов в обращении к физкультурным ценностям.

Занятия спортом, помимо повышения двигательной активности студента, призваны воспитывать такие жизненно необходимые качества, как лидерство, целеустремленность, сила воли, самоорганизованность, коммуникабельность и т. д. В условиях перестройки высшего образования приоритет отдается развитию творческих способностей будущих специалистов с опорой на активную самостоятельную работу. Повышенные требования общества к личности и её собственные требования к себе могут быть реализованы только при самообразовании и самовоспитании, в процессе которых она умножает свои силы и тем самым достигает наибольшей общественной отдачи. Следует помнить и о жестком лимите учебного времени. Поэтому приобщение студентов к физическому самовоспитанию, включение в процесс физического самосовершенствования становится в нынешних условиях важнейшей чертой процесса физического воспитания будущих специалистов [6].

Настоятельная потребность общества в физическом и социальном оздоровлении ставит перед спортивной наукой целый ряд новых проблем и задач. Научно-методическое подкрепление вопросов развития оздоровительной физической культуры, массового спорта и спорта для всех значительно отстает от исследований по проблематике спорта. Нерешенным остается ключевой вопрос спорта: как привлечь обучающихся к регулярной физической активности и сформировать потребность в ней. Несмотря на наличие эффективных спортивно-оздоровительных методик и систем в повседневной жизни, их использует лишь малая часть студентов. Педагогической системы вовлечения в регулярные физкультурно-оздоровительные занятия практически не существует.

В то же время многие специалисты рассматривают данную проблему как чисто управленческую и даже более узко – как финансовую. Наша точка зрения состоит в том, что эффективное развитие физической культуры для всех катего-

рий населения – студенческой в частности – это как политическая, так и научная проблема. Без решения вопросов методологического и концептуального обеспечения студенческого спорта его развитие будет осуществляться бессистемно и, как следствие, неэффективно.

Несмотря на увеличение финансовой поддержки физической культуры и спорта, ощутимые успехи имеются лишь на традиционном направлении – в спорте высших достижений. При этом подавляющая часть населения остается в стороне от практики физической культуры и спорта.

Этот факт убедительно свидетельствует о необходимости переосмысления сложившейся практики и выработки современной научно обоснованной концепции развития физической культуры и спорта для всех.

В связи с этим повышается социально-экономическое значение качественной профессиональной, в том числе физической, подготовки специалистов, чей труд в условиях современного научно-технического прогресса имеет особое значение. Физическое воспитание в системе высшего образования опирается на новые технологии преподавания, обеспечивающие профессиональную психофизиологическую готовность.

В последнее время были сделаны попытки научного исследования профессионально-прикладной физической подготовки студентов. Тем не менее, к настоящему времени психофизиологические особенности профессиональной подготовки студентов мало исследованы. Представляется, что достаточный минимум развития профессионально важных качеств должен определяться параметрами модели и уровнем их значимости для обеспечения профессиональной готовности студентов. Поэтому является весьма своевременным изучение влияния различных средств и методов физической культуры на воспитание и коррекцию профессионально важных физических качеств.

Мотивы вовлечения в спортивно-оздоровительную деятельность зависят от пола, возраста, уровня физического развития, психосоматического типа, социального и имущественного положения семейного статуса, природно-климатических условий, культурных и религиозных традиций, степени развития спортивной инфраструктуры и модности. Фактически каждый индивид, являющийся субъектом спорта, характеризуется уникальным сочетанием физических концепций и целей, которые он или она перед собой ставит. Для преподавателя по физической подготовке это означает необходимость значительной индивидуализации методики занятий, творческий подход, внимательное отношение к психологическим аспектам занятий (доверие, располагающая обстановка и т. д.). Однако, с нашей позиции, соревновательный принцип не может быть исключен из теории развития физической культуры и спорта, поскольку он опирается на фундаментальные философские, психологические и биологические закономерности, составляющие важнейшую сущностную характеристику физической культуры и спорта. Использование принципа состязательности моделирует ситуацию человеческого самоопределения, поиска ответа на актуальный вопрос: «Каков «я» по отношению к «другому». Только сопоставив собственные результаты с результатами «другого», личность может достичь самоидентичности, тождества с собой и социокультурной средой. Развитие физической культуры и спорта в студенческой среде – актуальная общественная потребность. Развитие студенческого спорта – это, прежде всего, научная проблема, которая нуждается в глубокой методологической разработке, создании педагогической системы управления, развитии этой разновидности спорта, разработке соответствующих психологических и управленческих технологий. В этих условиях возрастает роль целенаправленной физической подготовки, которая в большинстве случаев оказывается крайне важным, а иногда и решающим средством приспособления человека к новым условиям [7].

Социологические исследования показывают, что студенческая молодёжь позитивно относится к занятиям физической культурой, спортом. Вместе с тем у большей части студентов не сформированы физкультурно-спортивные интересы и естественная потребность в активной двигательной деятельности. В силу этого обстоятельства не создаются необходимые психологические предпосылки для лучшего усвоения учебной программы к предмету. А это негативно сказывается на физической подготовленности и здоровье обучающихся. Потому формирование соответствующей мотивации деятельности надо рассматривать как одну из самых приоритетных педагогических задач.

Так, развитие у студентов физкультурно-спортивных интересов должно реализовываться с учётом следующих аспектов:

- а) усиление социально значимой мотивации интереса;
- б) повышение качества учебного процесса;
- в) дальнейшее улучшения условий занятий по физическому воспитанию;
- г) сообщение студентам большего объема специальных знаний и формирование на этой основе осознанной потребности в занятиях физической культурой и спортом;
- д) установление взаимосвязи интереса к физической культуре и спорту с другими интересами студентов (к профессии, искусству и пр.);
- е) более тщательный учет желаний и склонностей студентов при распределении их по видам спорта.

Таким образом, физкультурная подготовка в высших учебных заведениях важна не только для спорта высших достижений, но и для студентов. И поэтому при разработке и реализации учебных программ необходим комплексный подход, предполагающий соблюдение всех аспектов физического развития в учебных организациях.

Библиографический список

1. Каган М.С. *Эстетика как философская наука*. Санкт-Петербург, 1997.
2. Бажин А.В. *Актуальные проблемы развития физического воспитания студентов*. 2017: 18 – 21.
3. Косухин В.В., Кривцов А.С., Завизинова Н.А. Восстановление и поддержание здоровья студентов средствами физической культуры. *Здоровьесберегающие технологии, физическая реабилитация в высших учебных заведениях: сб. статей IV международной научной конференции*. Белгород-Красноярск-Харьков: ХГАДИ, 2011: 130 – 132.
4. Гусева Н.Л., Шилько В.Г. Физическое воспитание студентов с использованием учебных и вне учебных технологий физкультурно-спортивной деятельности в вузе. *Психология и педагогика*. 1 марта 2011.
5. *Введение в теорию физической культуры*: учебное пособие для ин-тов физ. Культуры. Редактор Матвеев Л.П. Москва: ФиС, 1983.
6. Анализ исследований по совершенствованию процесса физического воспитания студентов вузов. *Физическое воспитание студентов*. 2010; 2: 119 – 123.
7. Щербатенко М.В. Роль физической культуры и спорта в воспитании личности студента. *Молодой учёный*. 2017; 15: 688 – 691. Available at: <https://moluch.ru/archive/149/42349/>
8. Абдулов М.Р. Профилактика наркомании среди студентов средствами физической культуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 28 – 29.

References

1. Kagan M.S. *Estetika kak filosofskaya nauka*. Sankt-Peterburg, 1997.
2. Bazhin A.V. *Aktual'nye problemy razvitiya fizicheskogo vospitaniya studentov*. 2017: 18 – 21.
3. Kosuhin V.V., Krivcov A.S., Zavizina N.A. Vosstanovlenie i podderzhanie zdorov'ya studentov sredstvami fizicheskoy kul'tury. *Zdorov'esberegayushchie tehnologii, fizicheskaya reabilitatsiya v vysshih uchebnyh zavedeniyah: sb. statej IV mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Belgorod-Krasnoyarsk-Har'kov: HGADI, 2011: 130 – 132.
4. Guseva N.L., Shil'ko V.G. Fizicheskoe vospitanie studentov s ispol'zovaniem uchebnyh i vne uchebnyh tehnologii fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti v vuze. *Psihologiya i pedagogika*. 1 marta 2011.
5. *Vvedenie v teoriyu fizicheskoy kul'tury*: uchebnoe posobie dlya in-tov fiz. Kul'tury. Redaktor Matveev L.P. Moskva: FiS, 1983.
6. Analiz issledovaniy po sovershenstvovaniyu processa fizicheskogo vospitaniya studentov vuzov. *Fizicheskoe vospitanie studentov*. 2010; 2: 119 – 123.
7. Scherbatenko M.V. Rol' fizicheskoy kul'tury i sporta v vospitanii lichnosti studenta. *Molodoy uchenyj*. 2017; 15: 688 – 691. Available at: <https://moluch.ru/archive/149/42349/>
8. Abdulov M.R. Profilaktika narkomanii sredi studentov sredstvami fizicheskoy kul'tury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 28 – 29.

Статья поступила в редакцию 20.02.19

УДК 37

Abdurazakova D.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru
Bersenukayeva M.H., postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

THE ROLE OF MULTICULTURAL ENVIRONMENT IN EDUCATION AND DEVELOPMENT OF YOUTH TOLERANCE. The article deals with a problem of using the potential of multicultural environment in the education of youth tolerance. The study presents an analysis of psychological and pedagogical literature that shows that the role of socio-cultural environments in the education and development of tolerance of the younger generation. The directions of pedagogical activity on education and development of tolerance of youth in the multicultural educational organization are theoretically proved. The authors describe the most effective pedagogical technologies of tolerance education among young people. The article concludes that a multicultural educational organizational environment is primarily the educational environment. It is capable of providing formation and personality development, aimed at creating conditions for self-determination, self-realization, cultural identification, obtaining skills of effective self-study, self-training, self-development, socialization the cultural values of its people and the understanding of the significance of cultural values of other nations.

Key words: socio-cultural environment, multicultural environment, tolerance, tolerance education, pedagogical technologies.

Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru
М.Х. Берсенукаева, аспирант каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

РОЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ МОЛОДЁЖИ

В статье рассматривается проблема использования потенциала поликультурной среды в воспитании толерантности молодежи. На основе анализа психолого-педагогической литературы описана роль социокультурных сред в воспитании и развитии толерантности подрастающего поколения. Теоретически обоснованы направления педагогической деятельности по воспитанию и развитию толерантности молодежи в поликультурной образовательной организации. Авторами даётся характеристика наиболее эффективных педагогических технологий воспитания толерантности у молодёжи. В статье делается вывод о том, что организованная поликультурная среда образовательной организации, прежде всего, есть среда воспитательная. Она способна обеспечивать формирование и развитие личности, направлена на создание условий для самоопределения, самореализации, культурной идентификации, получения навыков эффективного самообразования, самовоспитания, саморазвития, приобщения к культурным ценностям своего народа и понимания значимости культурных ценностей других народов.

Ключевые слова: социокультурная среда, поликультурная среда, толерантность, воспитание толерантности, педагогические технологии.

Анализ сложившейся на сегодняшний день системы образования в России показывает, что разработка его содержания происходит в условиях информационного общества, развития межкультурных коммуникаций, глобализации образовательных процессов, включая конвертируемость национальных образовательных систем, массовость образования, индивидуализацию и интеллектуализацию приемов и способов обучения диалогичность и коммуникативность. Всё это влечет за собой необходимость пересмотра самой миссии образования, его роли в воспитании и развитии толерантности у подрастающего поколения; учета различных факторов окружающей среды, влияющих на этот процесс.

Как отмечается в исследовании Д.М. Абдуразаковой, воспитании и развитии толерантности у молодёжи взаимодействует несколько социокультурных сред:

- **общество** с опорой на национальные представления о ценностях и задачах воспитания создаёт историко-культурный фон, особую атмосферу, в которой человек формируется как личность, обретая и личностную, и культурную, и национальную идентификацию;
- **государство** определяет правовые, социальные, экономические основы жизнедеятельности и нации в целом, и человека в частности;

- **семья** формирует систему личностных ценностей, диктует нормы бытового и социального поведения;
- **средства массовой информации** создают информационный фон воспитания;
- **учебные заведения** выполняют образовательную функцию; общественные организации создают условия для социального и гражданского становления [1].

В конце XX в. ряд отечественных ученых обратился к разработке различных аспектов культурной среды, как части общего культурно-образовательного пространства. Процессы, происходящие внутри культурно-образовательной среды, обусловленные её эстетической наполненностью и гуманистической направленностью, привлекают внимание многих ведущих отечественных исследователей (А.И. Буров, Е.В. Квятковский, Е.М. Торшилова, Б.П. Юсов и др.)

Многолетняя исследовательская деятельность в области педагогических аспектов образовательно-культурной среды позволила Л.Г. Савенковой утверждать о том, что школьная среда, для того чтобы стать гуманистически направленной, должна быть во многом создана руками самих детей в про-

цессе художественно-творческой индивидуальной и коллективной деятельности [3].

Она отмечает, что формирование среды «зависит от целого ряда условий – здесь переплетаются природные, экологические, социальные и эстетические факторы. Большое значение имеют также национальные и региональные аспекты жизни, так как именно они отражают традиционные ценности человека, возникшие и сформировавшиеся в конкретном природном, средовом окружении и передающиеся из поколения в поколение... художественный облик каждой конкретной среды позволяет судить не только об интерьере, его предметах, но и о том человеке, который живет среди этих вещей, о его интересах, увлечениях, роде занятий» [3].

В проведенном опытно-экспериментальном исследовании, к которому был подключен целый ряд учреждений культуры и искусства, была подтверждена доминантная роль поликультурной среды в процессе воспитания развития толерантности учащейся молодежи. Несомненно, это должна быть специально организованная среда, созданная по определенной модели, опирающейся на специально выделенные принципы, и реализующая несколько теоретически обоснованных направлений педагогической деятельности. Такая среда была определена как «образовательная среда поликультурной образовательной организации» – личностно-ориентированная, образовательно-воспитательная система с многоаспектной дифференциацией обучения, включая развитый многопрофильный блок дополнительного образования.

Результаты исследования показали, что основными направлениями организации такой среды в поликультурной образовательной организации являются приобщение подрастающего поколения, как к национальной, так и к общероссийской и мировой культуре; нравственное и гражданственное воспитание молодежи; развитие ноосферного сознания и планетарного мышления; формирование готовности и умения осуществлять конструктивный межкультурный диалог в многонациональной среде. Поликультурная образовательная организация рассматривается в нашем исследовании как социально-педагогическое образование, являющееся модулем целостного поликультурного образовательного пространства, в котором осуществляется соединение общекультурного, социального, собственно образовательного и личностного начал. Кроме того, в образовательной среде вуза, школы должна быть обеспечена педагогическая поддержка адаптации личности в поликультурной среде. Содержание поликультурного образования разрабатывалось в концепциях М.М. Бахтина, В.С. Библера и др. Учеными выявлены следующие основные компоненты поликультурного образовательного пространства: ценностно-содержательный; личностно-ориентированный; операционно – деятельностный; регионально-интеграционный, которые отражают комплекс отношений:

- к личности, как высшей ценности, способной к культурному самоопределению и самоизменению;
- к педагогу как посреднику между человеком и культурой, способному ввести учащегося в мир культуры и оказать ему содействие в индивидуальном самоопределении;
- к образованию, его содержанию как культурному процессу, в основе которого стоят личность, личностный смысл, общечеловеческие и национальные ценности, диалог и сотрудничество;
- к учебному заведению как к целостному, поликультурному образовательному пространству, где воссоздаются культурные ценности, осуществля-

ются интеркультурная коммуникация, межнациональное воспитание человека культуры.

В поликультурной образовательной среде создаются условия для эффективного взаимодействия таких составляющих личностного развития, как ценностные ориентации, нравственные устремления, духовные потребности, эстетико-коммуникативные установки и навыки, высокий уровень развитости толерантного сознания. В соответствии с этим, в педагогическую практику целесообразно внедрять технологии и методы, способствующие адаптации учащихся в поликультурную образовательную среду (технологии активизации процессов самопознания, саморазвития; методы, способствующие развитию механизмов рефлексии; методы выявления личностно-значимых целей жизнедеятельности и др.).

Характеристики педагогических технологий учебно-воспитательного процесса в поликультурном учреждении образования – это сотрудничество, диалог, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку, защиту индивидуального развития человека, предоставление ему свободного, защищенного пространства для принятия самостоятельных решений, разнообразие способов, форм и приемов творческого самовыражения личности в её культурной идентификации. Результаты применения этих и других эффективных технологий в этом процессе, позволяют нам утверждать, что у школьников развивается способность осуществлять конструктивный межкультурный диалог, обеспечивающий гармонизацию внутреннего мира личности и отношений с социумом.

Анализ литературы по теме исследования показал, что на основе инвариантных общечеловеческих ценностей в поликультурном образовательном пространстве должны быть сформированы и поддержаны национальные и межнациональные ценности, парадигмы конвергенции и интеграции духовных ценностей, базовая культура личности, её соответствие реалиям меняющегося мира, так как осуществление поликультурности в образовательном процессе опирается на создание условий для развития интереса учащихся к культурным ценностям других народов, теоретического осмысления сущности мультикультурного мира; проведения занятий, включающих задания, сформулированные на основе видения мира с позиций представителей разных культур [2].

Результаты исследования доказали, что организованная поликультурная среда образовательной организации, прежде всего это среда воспитательная. Она способна обеспечивать формирование и развитие личности, направлена на создание условий для самоопределения, самореализации, культурной идентификации, получения навыков эффективного самообучения, самовоспитания, саморазвития, приобщения к культурным ценностям своего народа и понимания значимости культурных ценностей других народов. Для эффективного осуществления процесса воспитания толерантности такая среда должна обладать свойствами гибкости и соответствия потребностям интеллектуального, эмоционального и творческого развития личности учащегося, способностью влиять на процесс становления творческой общности в учреждении образования и культуры. В целом следует ещё раз отметить, что значительный педагогический потенциал поликультурной среды образовательной организации обусловлен, прежде всего, способностью создавать условия для межэтнического взаимопонимания и конструктивного межкультурного диалога у молодежи.

В такой образовательной среде реализуется идея воспитания уважительного отношения к другим людям, понимания возможности многовариантного человеческого бытия в разнообразных, отличных друг от друга культурных, религиозных и социальных сферах.

Библиографический список

1. Абдуразакова Д.М. К вопросу о влиянии образовательной среды школы на воспитание толерантности учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73).
2. Au K. Multicultural perspectives on literacy research1. *Journal of reading behavior*. 1995: 9.
3. Савенкова Л.Г. Дизайн – искусство XX века. *Мировая художественная культура*. Москва: Питер, 2008: 427 – 428.

References

1. Abdurazakova D.M. K voprosu o vliyaniy obrazovatel'noj sredy shkoly na vospitanie tolerantnosti uchaschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73).
2. Au K. Multicultural perspectives on literacy research1. *Journal of reading behavior*. 1995: 9.
3. Savenkova L.G. Dizajn – iskusstvo XX veka. *Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura*. Moskva: Piter, 2008: 427 – 428.

Статья поступила в редакцию 14.02.19

УДК 378.147

Avetisyan A.D., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Criminal Proceeding, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru

Ryasov A.A., Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminology, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru

Zhigalova G.G., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Criminology, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru

USING THE METHOD OF SITUATIONAL ANALYSIS IN TRAINING OF INVESTIGATORS OF THE INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION.

The article discusses examples of using a method of situational analysis in training of investigators of internal affairs bodies. When conducting practical classes and seminars, it is important to focus on the quick and competent solution of issues arising from the appointment of examinations, first aid by a police officer, in the course of investigative actions. Application of the method of situational analysis shows its effectiveness in the preparation of investigators. The authors conclude that the use in

the preparation of trainees gaming technologies and strategies provides graduates with the most effective acquisition of knowledge on subjects studied, development of professional skills, the acquisition of skills unconventional thinking, ability to work in a team, development of sociability in an investigator.

Key words: gaming technology, case method, situational analysis, competence-based approach, practical situation.

А.Д. Аветисян, канд. юр. наук, доц., проф. каф. уголовного процесса, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: alexandr.avejisjan@rambler.ru

А.А. Рясов, канд. юр. наук, проф. каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru

Г.Г. Жигалова, канд. мед. наук, доц. каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СИТУАЦИОННОГО АНАЛИЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматриваются примеры использования метода ситуационного анализа в обучении следователей органов внутренних дел. При проведении практических занятий и занятий семинарского типа важным является подход, ориентированный на быстрое и грамотное решение вопросов, возникающих при назначении экспертиз, оказании первой помощи сотрудникам полиции, в процессе производства следственных действий. Авторы делают вывод о том, что использование при подготовке обучаемых игровых технологий и стратегий обеспечивает выпускнику наиболее эффективное усвоение знаний по изучаемым дисциплинам, освоение профессиональных навыков, приобретение умения нестандартного мышления, умения работать в команде, развитию коммуникабельности в должности следователя.

Ключевые слова: игровые технологии, метод кейса, ситуационный анализ, компетентностный подход, практическая ситуация.

Введение компетентностного подхода как способа модернизации системы образования наблюдается на протяжении длительного времени. Под компетенцией понимается совокупность знаний, умений и навыков, направленных на формирование у обучающихся способности к самостоятельной деятельности.

Возможности использования анализа исходных ситуаций были изучены следующими учеными: А.В. Винева [1], И.В. Нигматуллина [2], А.А. Плигин, [3], А.В. Винева [4], Л.А. Турик, [5] и другие ученые. При подготовке следователей органов внутренних дел особую значимость имеет практико-ориентированный подход. Связано это с необходимостью обучаемыми знать правовые, теоретические, методические и организационные основы судебной экспертизы; закономерности слепообразования; современные возможности судебных экспертиз; особенности обнаружения, фиксации, изъятия и предварительного исследования различных видов материальных следов и объектов в ходе осмотров мест происшествий, процессуальных действий по различным видам преступлений, применять обучаемыми научно-технические методы и средства обнаружения, фиксации, изъятия и сохранения следов и иных материальных объектов.

При реализации данного подхода в педагогической деятельности мы широко используем метод работы с практической ситуацией, или «Метод ситуационного анализа». Данный метод, на наш взгляд, имеет ряд достоинств, связанных с привитием обучаемому способности выбирать оптимальное решение в конкретной ситуации, прогнозировать её течение и предвидеть возникновение основных осложнений, которые могут произойти в каждом конкретном случае.

Обучаемые на разных этапах освоения дисциплин могут демонстрировать разные уровни подготовки, имеющие тенденцию к накоплению теоретических и практических знаний, проявляют готовность демонстрировать решение ситуационных задач разного уровня сложности.

В преподавании дисциплин юридического профиля при отработке навыков назначения судебных экспертиз, производства следственных действий, преподаватели в процессе обучения часто применяют метод ситуационного анализа, однако, реализация данного метода в подготовке следователей органов внутренних дел, имеет свои особенности.

В своей педагогической деятельности при проведении занятий семинарского типа и практических занятий мы используем метод ситуационного анализа в практической ситуации. Остановимся на конкретном использовании метода ситуационного анализа при преподавании ряда дисциплин юридического профиля для будущих следователей, обучающихся по направлению подготовки «Правовое обеспечение национальной безопасности».

Работа с кейсами – это исследовательская деятельность, которая предусматривает определённые правила выполнения задания, базирующиеся на нормативных правовых актах, законах, закономерностях в реализации задачи. В системе высшего образования, в том числе юридического, данный метод уже демонстрирует свою эффективность и направлен на формирование профессиональных компетенций, связанных с решением служебных задач органов предварительного следствия.

Среди методов кейса различаем два основных:

1). Анализ ситуации.

Обучаемому для решения предлагаются краткие задачи, позволяющие оценить степень готовности к занятию, умение применять полученные теоретические знания на практике, умение по описанию признаков давать определение сложившейся ситуации.

Метод достаточно простой, задачи формулируются по принципу – Что должен знать обучаемый по конкретной теме?. От обучаемого не требуется длитель-

ного размышления, обсуждения задачи, за короткий промежуток времени обучаемый должен дать аргументированный точный ответ.

Примеры микроситуаций:

Дисциплина – Первая помощь. При причинении физического вреда здоровью потерпевшему нанесли резаную рану в области верхней трети плеча. При осмотре места ранения из раны вытекает непрерывной струей тёмного цвета кровь. Назовите вид кровотечения.

Дисциплина – Судебная медицина. На чердаке частного дома обнаружен мужчина, висящий в петле, изготовленной из простыни. Предположительно смерть наступила в результате перекрытия дыхательных путей петлёй. Определите вид механической асфиксии.

Дисциплина – Судебная психиатрия. При беседе подозреваемый постоянно отвлекается, даёт ответы невпопад, периодически настораживается, боится смотреть в сторону двери, от кого-то всё время отмахивается. Предположите вид психического расстройства.

Дисциплина – Криминалистика. При производстве осмотра места происшествия связанного с применением огнестрельного оружия обнаружены пулевые пробойны в стекле и в противоположной от него стене. Определите способ установления места положения стрелявшего.

Дисциплина – Уголовно-процессуальное право (Уголовный процесс). При совершении разбойного нападения заявитель запомнил приметы лица совершившего преступления. Назовите основание для задержания подозреваемого.

2). «Case study». Данный вид ситуационного анализа имеет набор правил, соблюдение которых обязательно для решения ситуации: 1. Исходные данные о ситуации (ситуационная задача); 2. Задания кейса (вопросы); 3. Ресурсы (средства, которыми располагает обучаемый); 4. Особые условия (например, обязательное использование нормативных правовых актов).

Возможны два варианта реализации кейса:

Первый вариант, когда обучаемый имеет знания по теме, и кейс реализуется на этапе итоговой оценки овладения знаниями и умениями.

Пример реализации кейса в преподавании дисциплин: Первая помощь и Криминалистика.

Исходные данные: Находясь в отпуске, Вы стали свидетелем, как неизвестный мужчина на улице нанёс подростку удар ножом в живот. Оказывая сопротивление нападавшему, подросток схватил правой кистью нож за лезвие. Осмотрев пострадавшего, Вы обнаружили рану на животе длиной 5 см, из которой выпала петля кишки, рана умеренно кровоточит. На правой ладони поверхностная резаная рана, из которой выделяется струей тёмно-вишнёвого цвета кровь. Следователь обнаружил и изъяс с места происшествия следы бурого цвета похожие на кровь.

Задания кейса: Обязаны ли Вы, как сотрудник полиции, находящийся в отпуске, оказывать первую помощь потерпевшему? Обоснуйте ответ. Какое повреждение у потерпевшего? Какую первую помощь необходимо оказать потерпевшему? С какого ранения Вы начнёте оказывать помощь и почему? В Вашем распоряжении содержимое кейса, окажите первую помощь потерпевшему с использованием имеющихся средств, что Вам не понадобилось и почему? Как транспортировать раненого в лечебное учреждение? Составьте рапорт об обнаружении признаков преступления и постановление о назначении судебно-медицинской экспертизой.

Ресурсы: футболка, полотенце, бутылка с водой, таблетки «Спазган», бинт, бланк постановления о назначении судебной экспертизы.

Особые условия: использование нормативных правовых актов, регламентирующих порядок деятельности следователя в конкретной ситуации.

Второй вариант, когда обучаемому предлагается решить задачу, для решения которой необходимо использовать вспомогательные ресурсы, которые обучаемый ищет в дополнительных источниках информации: сайты юридических организаций, учебники, периодические издания и т. п., после чего даёт аргументированное письменное решение. Алгоритм решения подобных заданий допускает подготовительный этап на занятиях, где приводится алгоритм решения подобных заданий, либо рекомендуются пособия, практикумы, в которых уже рассмотрены задачи аналогичного содержания. Непосредственно на занятии заслушиваются варианты решения задач, рассматриваются ошибки, сделанные обучаемым при решении задач.

Пример использования кейса при изучении дисциплины «Уголовный процесс»: Домашнее задание: Изучите предложенные преподавателем постановле-

ния о назначении судебно-медицинских экспертиз и определите все ли вопросы были сформулированы перед экспертом в конкретных ситуациях.

Обязательное условие выполнения задания – обучаемые решают задачу самостоятельно, после этого преподаватель проверяет правильность выполнения задания. Все примеры, используемые на занятиях, должны иметь реальную основу, отражать накопленный опыт практической деятельности следователей органов внутренних дел.

Таким образом, использование при подготовке обучаемых игровых технологий и стратегий обеспечивает выпускнику наиболее эффективное усвоение знаний по изучаемым дисциплинам, освоение профессиональных навыков, приобретение умения нестандартного мышления, умения работать в команде, развитию коммуникабельности в должности следователя.

Библиографический список

1. Виневская А.В. *Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов*. Под редакцией М.А. Пуйловой. Ростов-на-Дону: Феникс, 2015.
2. Нигматуллина И.В. *Игра как метод интерактивного обучения*: учебное пособие для преподавателей. Финансовый университет при Правительстве РФ. Москва: Прометей, 2018.
3. Плигин А.А. *Личностно ориентированное образование: история и практика*: монография. Москва: Профит стайл, 2007.
4. *Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения*. Справочник для студентов. Авт.-сост. А.В. Виневская; Под общей редакцией И.А. Стеценко. Ростов-на-Дону: Феникс, 2014.
5. Турик Л.А. *Дебаты: игровая, развивающая, образовательная технология*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2012.

References

1. Vinevskaya A.V. *Metod kejsov v pedagogike: praktikum dlya uchitelej i studentov*. Pod redakciej M.A. Pujlovoj. Rostov-na-Donu: Feniks, 2015.
2. Nigmatullina I.V. *Igra kak metod interaktivnogo obucheniya*: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej. Finansovyj universitet pri Pravitel'stve RF. Moskva: Prometej, 2018.
3. Pligin A.A. *Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: istoriya i praktika*: monografiya. Moskva: Profit stajl, 2007.
4. *Pedagogicheskie tehnologii: voprosy teorii i praktiki vnedreniya*. Spravochnik dlya studentov. Avt.-sost. A.V. Vinevskaya; Pod obschej redakciej I.A. Stecenko. Rostov-na-Donu: Feniks, 2014.
5. Turik L.A. *Debaty: igrovaya, razvivayuschaya, obrazovatel'naya tehnologiya*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Feniks, 2012.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 37.035.6

Aliyev M.A., Doctor of Sciences (Economics), Professor, Social and Humanitarian Disciplines, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

Umalatova Z.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

FEATURES OF THE RELATIONSHIP OF THE COMPETENT APPROACH AND PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article substantiates the relevance of the development of relationship of competence-based approach and professional orientation in the learning process in educational institutions. The work reveals the direction of deepening the relationship that allows you to determine the ways, the means and technologies that contribute to the development of human capital in the learning process. The authors show the need for the development of competence-based approach to pedagogical education based on activities that implement the continuity and relationship of pedagogical theory, professional orientation and pedagogical practice in the learning process in educational institutions. The researchers conclude that the high quality of teacher training depends on the qualification of scientific and pedagogical personnel. Therefore, one of the most important areas of the development of a university is training and improvement of scientific qualification of scientific and pedagogical personnel, growth of scientometric indicators.

Key words: competence approach, professional orientation, interrelation, educational organization, pedagogical theory and practice, personnel training.

М.А. Алиев, д-р экон. наук, проф. каф. социогуманитарных дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

З.М. Умалатова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

В статье обоснована актуальность развития взаимосвязи компетентностного подхода и профессиональной ориентации в процессе обучения в образовательных организациях; раскрыты направления углубления взаимосвязи, что позволяет определить пути, средства и технологии, способствующие развитию человеческого капитала в процессе обучения; обоснована необходимость развития компетентностного подхода в педагогическом образовании на основе деятельности, реализующей преемственность и взаимосвязь педагогической теории, профессиональной ориентации и педагогической практики в процессе обучения в образовательных организациях. Авторы делают вывод о том, что высокое качество подготовки педагогов напрямую зависит от квалификации научно-педагогических кадров. Поэтому одним из важнейших направлений развития университета является подготовка и повышение научной квалификации научно-педагогических кадров, рост наукометрических показателей.

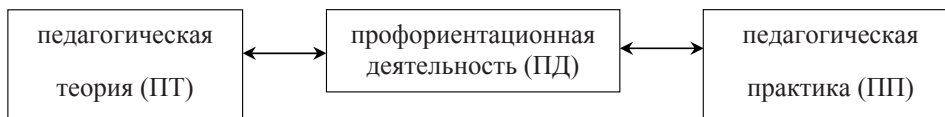
Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная ориентация, взаимосвязь, образовательная организация, педагогическая теория и практика, подготовка кадров.

В последние десятилетия в развитии человеческого капитала всё больший упор делается на использование компетентностного подхода в подготовке квалифицированных кадров. При этом компетенция понимается как способность применять на практике знания, умения, навыки в целях эффективного выполнения работы в соответствии с установленными нормами (требованиями). Это поведенческая характеристика, необходимая работнику для успешного выполнения

профессиональных функций, отражающих требуемые стандарты своей трудовой деятельности. Поэтому компетентностный подход в модернизации содержания образования назван одним из оснований обновления профессионального образования и является основой образовательной политики в Российской Федерации. Выработка оптимальных организационно-управленческих решений невозможна без соответствующего осмысления и учета применения компетентностного

подхода в разных образовательных областях и на разных уровнях образования, имеющих свою специфику. Поэтому школа должна формировать ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования, а основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного компетентного работника, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [1, с. 12].

С другой стороны, в условиях модернизации общеобразовательной и профессиональной школы в качестве одной из основных задач определяется коренное улучшение трудового обучения и профессиональной ориентации обучающихся. В процессе практической реализации эта задача подразделяется на две



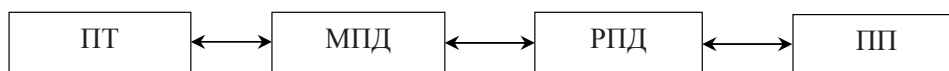
тесно связанные подзадачи: первая – вооружить выпускника такими знаниями, умениями, опытом творческой деятельности, которые в одинаковой мере необходимы всем и во всех сферах деятельности – писать, читать, считать, думать и т.д.; вторая – на базе этих общих знаний, умений, навыков и специфических особенностей личности сформировать индивидуальные интересы, способности, согласовать эти интересы с интересами общества, направлять их, управлять ими с целью подготовки обучающихся к сознательному и свободному выбору и овладению профессией.

Вторая подзадача профориентации решается как в общеобразовательных, так и в средних и высших профессиональных образовательных организациях. Компетентностный же подход предназначен для оценки уровня реализации тех

специальности в X-XI классах и в последующем – в средних и высших образовательных организациях.

Рассмотренная структура профориентационной деятельности указывает на ее содержательное соответствие формируемой деятельности. Прежде всего, следует подчеркнуть, что вопрос о содержательном соответствии профориентационной технологии находит свое рациональное разрешение только как часть более сложной проблемы взаимоотношения педагогической теории, профориентационной деятельности и педагогической практики.

Если рассматривать профориентационную деятельность как разновидность проектной деятельности, то взаимоотношение между педагогической теорией, профориентационной деятельностью и педагогической практикой можно представить в общем виде:



требований (компетенций) в процессе подготовки кадров на основе профессиональной ориентации обучающихся, осуществляемой в общеобразовательной и профессиональной школе.

В этом и состоит суть проблемы взаимосвязи профессиональной ориентации обучающихся и компетентностного подхода при подготовке квалифицированных кадров.

При оценке результативности компетентностного подхода необходимо исходить из структуры профориентации, которая включает три подсистемы: базовую, отраслевую и специальную подготовку.

Подготавливая обучающихся ко всем сферам деятельности, в которых им предстоит участвовать по окончании школы, базовая подготовка формирует тот багаж знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности, которые необходимы для каждой личности и всех профессий, например, умение писать, читать, любовь к труду, умение выделять главное и другие. Содержание общего образования, заложенное в учебные программы основ наук, отражая обобщенный опыт развития общества, системы ведения хозяйства, уровень развития науки, техники и культуры, составляет тот фундамент, на который опирается базовая подготовка обучающихся и как основа компетентностного подхода.

Научно-техническая революция на базе механизации и автоматизации перевооружает производство, вовлекает в процесс производства новые материалы, технологии, в результате чего отдельные профессии устаревают, взамен появляются новые, модернизируются существующие. Уровень и структура подготовки кадров претерпевают изменения, что, естественно, ведет к необходимости внесения корректив в процесс профессиональной ориентации. С другой стороны, подготовка и использование трудовых ресурсов всегда обусловлены потребностями в них определенного региона и отрасли. Это обстоятельство способствует тому, чтобы профориентация была осуществлена в направлении удовлетворения потребностей отраслей региона в трудовых ресурсах. Отсюда необходимость выделения второй подсистемы профориентации – отраслевой подготовки.

Взаимосвязь отраслевой и базовой подготовки школьников проявляется в общественной потребности в работниках определенной квалификации и сферы труда, обусловленной, в свою очередь, уровнем развития научно-технической революции, социально-экономическими и демографическими факторами. Однако структура базовой подготовки более устойчива и во времени и территориально: все дети обучаются по единым программам и планам. Структура же отраслевой подготовки должна различаться в соответствии с территориальными особенностями использования и воспроизводства трудовых ресурсов и размещения производства, поэтому данной подсистеме необходимо быть и более гибкой, чем базовой.

Специальная подготовка обеспечивает овладение обучающимися практическими умениями и навыками, необходимыми для участия в общественно производственном труде, а также для профессионального обучения по конкретной

Уточним в приведенной схеме содержание профориентационной деятельности. Она занимает промежуточное положение между педагогической теорией и педагогической практикой, направлена на преобразование различных сторон педагогической практики и в этой связи обращена к достижениям педагогической теории. Вместе с тем, в зависимости от контекста решаемых задач и взаимосвязи с педагогической теорией и практикой профориентационная деятельность предстает двояким образом: как моделируемая профориентационная деятельность (МПД) и как реальная профориентационная деятельность (РПД). Отметим, что такое разделение в целом соответствует рекомендациям [6, с. 53].

Соответственно, взаимоотношение педагогической теории, профориентационной деятельности и педагогической практики приобретает вид:

В данной схеме базовое отношение ПТ – ПП очерчивает сферу теоретического осмысления педагогической реальности, что в содержательном плане соответствует образовательным технологиям формирования знаний, умений профориентации как области необходимых преобразований.

Базовое отношение ПТ – МПД выражает совокупность задач, связанных с моделированием профориентационной деятельности и разработкой ее теоретико-методологических основ, что соответствует технологии формирования механизмов и способов саморегуляции профориентационной активности с опорой на теоретические знания и, прежде всего, знания психологических закономерностей.

Базовое отношение РПД – ПП выражает совокупность задач, связанных с предварительной работой исследовательского характера, конкретными проектными разработками и их внедрением, что соответствует технологии формирования готовности к профориентационной деятельности.

Схема ПТ – МПД – РПД – ПП в целом отражает весь набор задач профориентационной деятельности в диапазоне от теоретического анализа педагогической реальности и разработки методологии его совершенствования до конкретных проектных разработок и их внедрения с учетом условий реальной педагогической практики. Сказанное означает, что схема в целом соответствует образовательной технологии по формированию готовности к профориентационной деятельности.

В этом плане профессиональная ориентация представляется как инновационный процесс, которого не было на предшествующих стадиях развития, но который появился на данной стадии. Инновационность профориентации обучающихся проявляется в соответствующей деятельности посредством изменения способов, механизмов, результатов, содержаний самой этой деятельности.

Инновации в системе профессиональной ориентации связаны с внесением изменений:

- в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления;
- в стили педагогической деятельности и организацию учебно-воспитательного процесса;
- в систему контроля и оценки уровня профориентированности;
- в учебно-методическое обеспечение;
- в систему воспитательной работы;
- в учебный план и учебные программы;
- в деятельность учащихся и преподавателей [2, с. 84].

Все эти изменения в той или иной степени положительно влияют на результативность компетентностного подхода, в чем и проявляются его взаимосвязь с профориентационной деятельностью в образовательных организациях.

Практика показывает, что для развития человеческого капитала необходимо не только обеспечить доступность образования для широких слоев насе-

ления, но и повысить его качество для достижения соответствия фактического уровня и качества подготовки выпускников параметрам профессиональной деятельности. Это прямая задача школ и вузов. Что делается для ее решения, рассмотрим на примере ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (ДГПУ).

ДГПУ – это региональный педагогический университет, ведущий многопрофильный образовательный и научно-исследовательский центр Республики Дагестан, вносящий практический вклад в развитие образования региона и страны, формирующий предпосылки для повышения качества человеческого капитала. В этой связи основными стратегическими целями университета, направленными на повышение человеческого капитала обучающихся и призванными обеспечить подготовку высококвалифицированных кадров, обладающих компетенциями для работы в условиях динамичного развития образования и всей социально-экономической сферы, являются:

- обеспечение качества педагогического образования, позволяющего выпускнику университета быть конкурентоспособным на рынке труда, решать современные проблемы обучения и воспитания школьников;
- повышение уровня и расширение спектра педагогических и научно-прикладных исследований в области искусства, культуры, музыкального образования, физической культуры и спорта;
- создание эффективной системы профессиональной ориентации, трудоустройства, профессионального роста обучающихся и выпускников университета.

В качестве приоритетных направлений развития университета можно выделить следующие: оптимизация спектра образовательных программ в области

культурологического, педагогического, музыкального, физкультурного, художественно-графического образования, увеличение доли магистерских программ, повышение их качества, использование информационно-коммуникационных технологий, вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую работу, развитие междисциплинарных исследований [3 – 7].

Следующее направление развития компетентностного подхода – это взаимодействие с реальными образовательными организациями. Так, например, в лицее № 5, лицее № 39, лицее № 9 г. Махачкалы и других учреждениях созданы и активно работают базовые кафедры педагогики и психологии начального образования, дошкольного и дополнительного образования, дефектологии и другие. Их представители успешно работают в следующих направлениях: организация исследовательской работы учителей в условиях инновационной школы, инновации в процессе обучения и воспитания, инновации в воспитательных системах, разработка модели управления инновационным процессом образовательной организации.

Кроме того, высокое качество подготовки педагогов напрямую зависит от квалификации научно-педагогических кадров. Поэтому одним из важнейших направлений развития университета является подготовка и повышение научной квалификации научно-педагогических кадров, рост наукометрических показателей.

Все это способствует формированию профессиональных личностных компетенций у выпускников, повышению уровня человеческого капитала и, как следствие, успешной интеграции в образовательную сферу Республики Дагестан и Российской Федерации.

Библиографический список

1. Алексеева И.А. Формирование человеческого капитала вуза посредством компетентностного подхода. *Экономика образования*. 2016; 6: 12 – 22.
2. Алиев М.А., Умалатова З.М. *Инновационное развитие школы*. Махачкала: ДГПУ, 2018.
3. *Методология моделирования предметной области*. Available at: <http://itteach.ru/bpwin/metodolgi>
4. *Рейтинг вузов России 2016 года*. Available at: <http://bs-life.ru/makzoeconomika/vuzy2015-html>
5. Тугускина Г.Н. Формирование человеческого капитала в вузе. *Экономика образования*. 2016; 3: 44 – 49.
6. Тюнников Ю.С. Концептуальная модель подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности. *Педагогическое образование и наука*. 2014; 5: 52 – 62.
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва, 2011.

References

1. Alekseeva I.A. Formirovanie chelovecheskogo kapitala vuza posredstvom kompetentnostnogo podhoda. *Ekonomika obrazovaniya*. 2016; 6: 12 – 22.
2. Aliev M.A., Umalatoва Z.M. *Innovatsionnoe razvitiye shkoly*. Mahachkala: DGPU, 2018.
3. *Metodologiya modelirovaniya predmetnoj oblasti*. Available at: <http://itteach.ru/bpwin/metodolgi>
4. *Rejting vuzov Rossii 2016 goda*. Available at: <http://bs-life.ru/makzoeconomika/vuzy2015-html>
5. Tuguskina G.N. Formirovanie chelovecheskogo kapitala v vuze. *Ekonomika obrazovaniya*. 2016; 3: 44 – 49.
6. Tyunnikov Yu.S. Konceptual'naya model' podgotovki buduschih pedagogov k innovatsionnoj deyatel'nosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2014; 5: 52 – 62.
7. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.02.18

УДК 378

Alphanova F.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru

Aliyeva R.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Professional Pedagogy, Technology and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru

STRUCTURE OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF TEACHERS. The organizational culture of a teacher is a complex multi-component education consisting of a variety of professional competencies, personal qualities and personality traits. The article studies structural components in forming the organizational culture of a teacher, such as cognitive-cognitive, communicative-organizational, creative-shaped and technological-methodical ones. It is concluded that the organizational culture of a teacher is a complex multi-component education consisting of a variety of professional competencies, personal qualities and personality traits. For this reason, it is important to structure all the components and qualities of the organizational culture of the personality of a future teacher of mathematics for its effective formation within the education of a university. These components should be taken into account when planning the educational process in a modern university in training bachelor and master students of pedagogical education.

Key words: structure, component, organizational culture, future teacher.

Ф.Н. Алифанова, д-р пед. наук, проф. каф. теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: fatima2365@mail.ru

Р.Р. Алиева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. профессиональной педагогики, технологии и методики обучения, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: rukisha@bk.ru

СТРУКТУРА СФОРМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

В статье изучены структурные компоненты сформированности организационной культуры учителя, такие как: познавательного-когнитивный, коммуникативно-организационный, креативно-образный и технологический. Сделан вывод о том, что организационная культура учителя – сложное многокомпонентное образование, состоящее из множества профессиональных компетенций, личностных качеств и свойств личности. По этой причине важна структуризация всех компонентов и качеств организационной культуры личности будущего учителя для эффективного её формирования в рамках вуза. Данные компоненты необходимо учитывать при планировании образовательного процесса в современном вузе при подготовке бакалавров и магистров педагогического образования.

Ключевые слова: структура, компонент, организационная культура, будущий учитель.

Эффективно формировать организационную культуру у будущего учителя, замерять уровень её сформированности невозможно без определения её основных структурных компонентов. Классификация множества компонентов, компетенций, свойств и качеств организационной культуры личности учителя необходима, чтобы выявить самые основные, доминантные компоненты и критерии, потому что организационная культура учителя – сложное многокомпонентное образование, состоящее из множества профессиональных компетенций, личностных качеств и свойств личности. По этой причине важна структуризация всех компонентов и качеств организационной культуры личности будущего учителя математики для эффективного её формирования в рамках вуза.

Под структуризацией проблемы выявления основных компонентов организационной культуры будущего учителя мы будем понимать выявление главных профессиональных компетенций и характерных качеств личности учителя и изучение их взаимного влияния друг на друга. В отдельных источниках под структуризацией проблемы понимается и формализация компонентов, их зависимостей, необходимых для решения проблемы.

В системном анализе структуризация каких-либо качеств личности является наиболее ответственной, так как ее главная задача – представить организационную культуру учителя как совокупность компонентов разной значимости, уточнение внутренних связей между ними и их внешних связей. Проанализировав большой ряд, компетенций, компонентов и качеств личности учителя, мы пришли к заключению, что наиболее доминантными и значимыми для учителя являются следующие компоненты: *познавательно-когнитивный, коммуникативно-организационный, креативно-образный и технологический* [2].

1. Познавательно-когнитивный компонент – предполагает то, что будущий учитель проявляет интерес и устремленность не только к тому, чтобы проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязи, но и подобрать для решения данной проблемы оригинальный метод; студент проявляет высокий уровень воли, упорство, настойчивость в достижении поставленной цели, познавательные интересы к математической науке. Студент, как будущий учитель, пытается понять, как устроен мир, какие математические законы лежат в основе мироустройства. Познав определённые вещи, заинтересованный человек пытается их передать другому – так рождается сообщество, которых объединяет стремление узнать несколько больше, чем дает педагог на занятии, их объединяет узнать иные методы и способы познания окружающей действительности. Будущий учитель математики должен активно проявлять и применять оригинальные приёмы передачи знаний своим ученикам, что повышает уровень заинтересованности на уроках. Сформированный познавательно-содержательный компонент организационной культуры повышает заинтересованность обучения, учитель ставит привлекательные, занимательные цели, подбирает практические интересные задачи для раскрытия темы, прибегает к классикам науки и их крылатым словам как средство активизации познавательной активности и интереса учащихся на уроках математики. Продуктивность в активизации познавательной активности и развития познавательного интереса обеспечивает использование компьютерных технологий, информационно-коммуникативных технологий. Студент, как будущий учитель, объясняет новый материал активными формами познания, организуя такие виды деятельности – игровая, трудовая, коммуникативная, простое общение.

2. Коммуникативный-организационный компонент. Позитивная коммуникация невозможна без веры в себя, без высокой самооценки. Учитель проявляет оптимизм, чувство справедливости, демонстрирует высокую ответственность, осознание принадлежности к общему школьному коллективу, понимание учителем поставленных перед ним общих и частных задач. В ходе коммуникации будущий учитель должен овладеть индивидуально-личностным подходом к детям, выходящими за рамки уроков, владеть индивидуальными подходами к тем детям, нуждающихся в том, чтобы закрыть пробелы в знаниях или, напротив, подход к одаренным детям, владеть специальными методами для работы с детьми. Развитые коммуникативные качества помогут эффективно организовывать внеклассную учебную деятельность, самостоятельно и грамотно планировать свой рабочий день, внеклассное время, владеть приемами менеджмента и тайм-менеджмента. Только в этом случае он сможет эффективно и продуктивно организовывать олимпиады, математические игры, викторины, вебинары, КВНы, проектные предметные работы и т. д.

3. Креативно-образный компонент. Для современного учителя важным является развитие творческих способностей, поскольку только творческий педагог способен воспитать творческого ученика; креативный творческий учитель избегает шаблонные, привычные, традиционные решения и действия, для него характерны оригинальность, образность, гибкость мышления, быстрая реакция и адаптация ко всему новому. Сегодня доля творческого труда во всех профессиях постоянно растет, но более всего это необходимо на уроках математики. Креативный, творческий учитель проявляет способность к размышлению, анализу, обобщению, что важно для творческого планирования урока, для самостоятельного принятия решения и действий в необычных ситуациях. Начиная с первых курсов студентов-, будущих учителей приучают к творческой самостоятельной работе, к самостоятельному поиску оригинальных решений задач. Развитие креативных качеств идёт постепенно, но более продуктивным может быть, если наладить систематическую работу и сделать задания более целенаправленными – и научными и прикладными. Креативность предполагает постоянное решение проблемных ситуаций, поиска логических, нестандартных задач на уроках. Проблемные, креативные ситуации и их решение образуют не только новые знания, но и новые образы и способы действия. Решение креативных задач – это чаще всего индивидуальное действие студента, поэтому способствует индивидуальному поиску в решении. Всё это способствует формированию образности, креативности, эффективному решению нестандартных задач. Студенты, увлечённые решением оригинальных задач, демонстрируют неординарное мышление, демонстрирует знание фактического материала о владении оригинальными подходами к решению задач.

4. Технологический-методический компонент. Учитель учится ещё в вузе разнообразным игровым предметным технологиям, элементам проблемного обучения, формируя увлекательность и интерес к занятиям математики. Владение игровыми технологиями в ходе урока позволяют им в будущем выполнять, не затрудняясь психологически, различные нестандартные задачи. Технологический-методический компонент организационной культуры предполагает использование будущими учителями новые и современные информационные коммуникативные технологии как средство обучения, что обеспечит в индивидуальном становлении и развитии индивидуальных способностей обучающихся.

Таблица 1

№	Компоненты организационной культуры будущего учителя	Критерии и показатели организационной культуры будущего учителя математики
1.	Познавательно-когнитивный компонент	Проявляет интерес и устремленность не только к тому, чтобы проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязи, но и подобрать для решения данной проблемы оригинальные методы и способы; проявляет высокий уровень воли, упорство, настойчивость в достижении поставленной цели, познавательные интересы к математической науке; проявляет устойчивый интерес к идеальному освоению мира, демонстрирует желание распознать логику математической науки, понять ее смысл; глубинные потребности в математическом творчестве, в интеллектуальной деятельности; пытается понять, как устроен мир, какие математические законы лежат в основе мироустройства; активно проявляет и применяет оригинальные приемы передачи знаний своим ученикам, что повышает уровень заинтересованности на уроках; занимательность обучения, будущий учитель ставит привлекательные, занимательные цели, подбирает практические интересные задачи для раскрытия темы, прибегает к классикам математической науки и их крылатым словам (Иоганн Бернулли, Лобачевский, Арнольд, Буняковский, Жуковский, Ковалевская и др.) как средство активизации познавательной активности и интереса учащихся на уроках математики.
2.	Коммуникативный-организационный компонент	Предполагает умение будущего учителя математики убеждать с помощью понятных, глубоких аргументов в правоте математических истин, формул, теорем. Демонстрирует высокую эмпатию, желание общаться, способность работать в коллективе, в команде, проявлять оптимистический подход к детям, верить в успехи своих учеников, верить в себя, без чего невозможно плодотворное общение; верить в успех дела, которым он руководит, должен вселять веру в сердца своих учеников; позитивная коммуникация предполагает веры в себя и должную самооценку; проявляет оптимизм, чувство справедливости, демонстрирует высокую ответственность, осознание принадлежности к общему коллективу, понимание учителем поставленных перед ним общих задач; владеет индивидуально-личностным подходом, специальными методами для работы с детьми; владеет развитыми коммуникативными качествами для организации внеклассной учебной деятельности

3.	Креативно-образный компонент	Развитые творческие способности, креативность, стремится избегать шаблонные, привычные, традиционные решения и действия, характерны оригинальность, образность, гибкость мышления, быстрая реакция и адаптация ко всему новому; способность к размышлению, анализу, обобщению, что важно для творческого планирования урока, для самостоятельного принятия решения и действий в необычных ситуациях; творческая самостоятельная работа, самостоятельный поиск оригинальных решений задач; пытается делать задания более целенаправленными – и научными и прикладными способом; креативность образность предполагает постоянное решение проблемных ситуаций, поиска логических, не стандартных задач на уроках математики; мыслительная деятельность, что способствует открытию новых и полезных оригинальных знаний.
4.	Технологический компонент	Использование будущими учителями новые и современные информационные коммуникативные технологии, как средство обучения, что обеспечит в индивидуальном становлении и развитии индивидуальных способностей обучающихся; владение ИКТ как комплексом технологичных, научных, инженерных методов и способов, определяющих эффективную организацию труда. владение ИКТ позволит будущему учителю математики продуктивно управлять и обрабатывать данными; владеет информационными технологиями, активно пользуется в получении учебной и научной информации; владеет разнообразными технологиями и техниками, формами и методами при решении разнообразных задач и ситуаций, игровым предметным технологиям, элементам проблемного обучения, формируя увлекательность и интерес к занятиям математики; владение игровыми технологиями в ходе урока математики позволят им в будущем выполнять, не затрудняясь психологически, различные математические упражнения и нестандартные задачи, выполнять разнообразные арифметические действия, тренироваться в устном счете; интерес к успеху, стремление быть быстрым, собранным, ловким, находчивым, уметь четко выполнять задания.

Таким образом, мы пришли к выводу, что компоненты, которые входят в понятие организационной культуры, – это *познавательно-когнитивный, коммуникативный-организационный, креативно-образный и технологический*.

Данные компоненты необходимо учитывать при планировании образовательного процесса в современном вузе при подготовке бакалавров и магистров педагогического образования.

Библиографический список

1. Малин А.С., Мухин В.И. *Исследование систем управления*: монография. Москва: РГУ, 2017.
2. Алиева Р.Р. Основные подходы к изучению проблемы формирования организационной культуры будущего учителя. *Вестник университета (ГУУ)*. Москва: Государственный университет управления, 2013; 13: 170 – 173.
3. Алифанова Ф.Н. *Компоненты и критерии сформированности организационной культуры будущего учителя математики*. Кант – Ставрополь: ООО «Издательство СТАВРОЛИТ», 2018; 3 (28): 11 – 14.

References

1. Malin A.S., Mulin V.I. *Issledovanie sistem upravleniya*: monografiya. Moskva: RGU, 2017.
2. Alieva R.R. *Osnovnye podhody k izucheniyu problemy formirovaniya organizacionnoj kul'tury budushego uchitelya*. *Vestnik universiteta (GUU)*. Moskva: Gosudarstvennyy universitet upravleniya, 2013; 13: 170 – 173.
3. Alifanova F.N. *Komponenty i kriterii sformirovannosti organizacionnoj kul'tury budushego uchitelya matematiki*. Kant – Stavropol': ООО «Izdatel'stvo STAVROLIT», 2018; 3 (28): 11 – 14.

Статья поступила в редакцию 20.02.19

УДК 37.012:28

Aminov T.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogics and Psychology, M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: tahir-aminov@yandex.ru

Aminova L.Ya., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Socio-Economics and Humanities, Bashkir State Agriculture University (Ufa, Russia), E-mail: lara.aminova@yandex.ru

SOCIALLY-ORIENTED PEDAGOGICAL THEORY BY IBN HALDUN. The paper examines the focal ideas of the original pedagogical theory by such an outstanding medieval Islamic scholar as Ab ar-Rahman Ibn Haldun. His progressive, enduring and topical ideas of socially-oriented pattern of upbringing have had a dramatic effect on all the successive development of pedagogics. He proves that social factors, the environment and upbringing are key drivers of personality formation and he argues that the formation of educatee's morals and consciousness is linked with his social interaction as well as with his own transformative labor activities. A person is born neutral in respect of such moral entities as good and evil, hence, these moral categories have to be formed as a result of upbringing. Haldun's theory considers upbringing and learning as interconnected and reciprocal processes. The author proposes his own view on the stages, principles, methods and media of learning.

Key words: Ibn Haldun, pedagogical ideas, socially-oriented pattern of upbringing, interconnection of upbringing and learning.

Т.М. Аминов, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, E-mail: tahir-aminov@yandex.ru

Л.Я. Аминова, канд. пед. наук, доц. каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный аграрный университет», г. Уфа, E-mail: lara.aminova@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ИБН ХАЛЬДУНА

В статье раскрываются основные идеи оригинальной педагогической теории выдающегося исламского мыслителя средневековья Абд ар-Рахмана ибн Хальдуна. Его прогрессивные, нестареющие и сегодня идеи социально ориентированного характера воспитания оказали огромное влияние на последующее развитие педагогической науки. Он обосновывает, что социальные факторы, среда и воспитание являются основными в процессе формирования личности. Утверждает, что формирование духовных и нравственных качеств воспитанника связано с его взаимодействием с обществом, а также с собственной преобразующей трудовой деятельностью. В отношении нравственных категорий, таких как добро и зло, человек рождается нейтральным, поэтому их необходимо формировать в процессе воспитания. Процессы воспитания и обучения в его теории взаимосвязаны и взаимообусловлены. Автор предлагает собственное видение ступеней обучения, его принципов, методов и средств.

Ключевые слова: Ибн Хальдун, педагогические идеи, социальный характер воспитания, взаимосвязь воспитания и обучения.

Научную и преподавательскую деятельность Абд ар-Рахмана ибн Хальдуна, родившегося во времена упадка Арабских халифатов, исламской культуры, охваченной засильем мистицизма, называют настоящим чудом. Речь об арабском ученом историке, философе, социологе, географе, этнографе, педагоге, известном общественном и государственном деятеле Ибн Хальдуна (Вали ад-Дин 'Абд ар-Рахман ибн Мухаммад ибн Хальдун), родившемся в 1332 году в Тунисе и, после смерти в 1406 году, похороненном в Каире. Вначале необходимо обратить внимание на то, что имя этого человека в русскоязычных изданиях встречается в двух вариантах: с мягким знаком и без него, Хальдун или Халдун соответственно. Авторы, пишущие имя мыслителя без мягкого знака, основываются на европейских источниках, где, как известно, нет этого знака в принципе. Мы же следуя правилам арабской транскрипции, будем писать имя восточного мыслителя с мягким знаком.

Говорят, гениальные люди – гениальны во всем. В этом смысле Ибн Хальдун действительно охватил почти все сферы гуманитарного знания, известного цивилизованному миру средневековья. Например, учёный впервые обосновывает и формулирует концепцию закономерного прогресса общества, обусловленного уровнем развития общественного производства. Ему принадлежит оригинальная концепция возникновения и развития общества и государства. Им было написано множество трудов, среди которых главное место занимает «Книга поучительных примеров и собрание сообщений о днях арабов, персов и берберов и их современников, обладавших властью великих размеров». Она состоит из Введения по-арабски «Мукаддима», которая в греческом переводе звучит как «Прологомены» или «Предварительные рассуждения» [1].

В связи с этим возникает закономерный вопрос: насколько изучена и оригинальна педагогическая теория этого мыслителя? Анализ того немалочисленного количества работ, исследующих теоретический арсенал Ибн Хальдуна иллюстрирует, как ни странно, слабое внимание к его педагогическим идеям. На самом деле педагогическая теория ученого была достаточно оригинальной. Общепедагогические идеи, а также мысли, затрагивающие отдельные вопросы воспитания и обучения встречаются во его многих исследованиях. Одной из прогрессивных общепедагогических идей, обоснованных этим мыслителем, является мысль о социальной функции воспитания. Позитивное развитие общества обусловлено уровнем и качеством просвещения всех его членов, развитием культуры, её достижениями во всех сферах человеческого знания. Уровень образования является показателем степени развития общества, считает он. Так, с одной стороны, воспитание играет важную роль в совершенствовании общества, с другой – опыт, накопленный человечеством, является основой обогащения, развития, интериоризации отдельной личности. При этом именно образование выполняет функцию трансляции этого опыта.

Особенностью педагогической теории Ибн Хальдуна было и в том, что он предлагает способы и средства совершенствования личности не детерминированных религиозными постулатами. Названное опровергает подходы тех исследователей, в первую очередь западноевропейских, которые изображают историю педагогической мысли мусульманских народов, только как историю воспитания в духе и через призму исламской религии [2]. Восточный мыслитель считал, что перед воспитанием должны ставиться не только религиозные цели, основная задача педагогического процесса – подготовка подрастающего поколения к практической жизни. Поэтому в концепции ученого встречаются множество размышлений о человеке и его связях с реальным миром, способах влияния окружающего мира на человека и, наоборот, средствах, с помощью которых человек воздействует на мир.

В результате воспитания человек должен стать счастливым, гуманным, мыслящим, независимым, свободным, творческим, сопротивляющимся злу и насилию, активным преобразователем окружающей действительности. Причем, если в традиционной парадигме воспитания достижение счастья человека было возможно только через веру, Ибн Хальдун утверждал, что путь к счастью лежит через познание человеком окружающей действительности.

Социальные факторы, среда и воспитание, являются основными в процессе формирования личности. Человек, указывает ученый, «рождается без звания», все свои качества он приобретает из основных источников: среды и воспитания. Отсюда и большое внимание к тем взрослым, которые окружают ребенка: родители, наставники и даже правители. Поэтому каждый взрослый должен подавать подобающие примеры для подражания. Мыслитель отвечал и на извечный вопрос о том, кто несет ответственность за воспитанность ребенка, родители или школа. Ибн Хальдун считает, что за это отвечает не только школа, но и семья и, самое главное, общество.

Основными направлениями воспитания личности, в теории рассматриваемого нами ученого, являются нравственное, умственное, эстетическое, трудовое и физическое. В отличие от традиционного, исламского воспитания, придававшее наибольшее значение духовному началу в человеке, Ибн Хальдун формирование духовных и нравственных качеств связывает с его взаимодействием с обществом и с преобразующей трудовой деятельностью. Человек, по сути, существо доброе, но он рождается нейтральным по отношению к нравственным категориям. Понятие добра и зла, а также отношение к ним необходимо формировать в процессе воспитания. Причем нравственность должна находить проявление в реальной жизни. Другими словами добро или зло не некие абстрактные явления или понятия. Как говорит сам мыслитель: «В человеке надо воспитывать ответственность за их проявление. Поэтому необходимо его вмешательство, чтобы свершилось добро и предотвратилось зло» [3, с. 12]. Нравственность регулирует

эти внутренними (индивидуальными) и внешними (общественными) принципами. Причем внутренние принципы более полезны и предпочтительны.

В теории трудового воспитания мыслитель акцентирует внимание на профессионально ориентирующую функцию. В этом отношении, необходимо обучение ремеслам, которое должно способствовать выбору воспитанником будущей профессии. Интересно, что труд, по мнению учёного, формирует ум, «так как рука делает то, что представляет мысль». Трудовая деятельность не только для себя, но и для общества в целом, являются одним из условий достижения человеком счастья. Вопросы эстетического воспитания ученый связывает с изучением языка, стройностью речевой и письменной культурой. Дополнительно к этому, музыкальное образование, органично дополняющее литературную прозу и поэзию. Интересно, что процесс воспитания не выделяется из процесса обучения. Т. е. для мыслителя оба процесса являются неразрывно связанными.

Проблемы умственного воспитания находят разрешение в процессе обучения. Мыслитель выделяет такие методы обучения как убеждение, личный пример, наблюдение, эксперимент, исследование. Педагог должен хорошо знать индивидуальные и возрастные особенности своих подопечных, их уровень подготовленности и восприимчивости того или иного предмета. В обучении необходимо мотивировать тягу ребенка к учебе. Смысл педагогической деятельности заключается не только в передаче знаний, а в умелом руководстве учеником в их работе и правильном подборе изучаемого материала. Поэтому ученый указывает о вреде использования слишком теоретизированных книг и материалов. Последние должны отбираться по принципу разумности и доступности. Ибн Хальдун выступает против физического и психологического насилия над ребенком. Он считает подобные наказания унижающими достоинство человека и ведущие к нравственным отклонениям. Так как дети очень подвержены подражанию, они должны иметь множество достойных примеров, которые необходимо предоставлять в процессе обучения. Безусловно, одним из главных примеров является сам воспитатель [4; 5].

Педагогический процесс необходимо основывать на принципе движения от простого к сложному, который реализуется в три этапа. Первый – изложение материала в общих чертах, затем – его объяснение более подробно и, третий – анализ непонятных элементов. Другими принципами обучения являются наглядность, использование индуктивного метода, связь теории с практикой и запрет изучения двух предметов одновременно. Предлагая собственные идеи воспитания и обучения, Ибн Хальдун критикует традиционные методы и принципы, построенные на зубрежке и догматическом изложении знаний. Например, он выступал против метода заучивания Корана в детском возрасте, предлагая перенести это на более взрослые годы.

Оригинальным, для своего времени, представляется и содержание образования, предлагаемое гениальным мыслителем. В него входил большой цикл гуманитарных, естественнонаучных и точных дисциплин: философия, медицина, астрономия, математика, физика, история, логика, филология, литература, арабский и родной языки, психология, естествознание, предметы, формирующие эстетический вкус, ремесла. На начальном периоде обучения необходимо обратить внимание на родной язык, чтение, письмо и арифметику. Причем, каждый из названных дисциплин имеет достаточную самооценку. Например, обучение чтению и письму, строится на основе стихотворных форм, что с одной стороны, облегчает и делает привлекательной эту работу для учеников, с другой – развивает в воспитанниках способности к умозаключениям. Или размышляя об арифметике, ученый пишет следующее: «Тот, кто рано станет обучаться арифметике, тот сможет по-настоящему вникнуть в её суть. Он преисполнится истинным пониманием достоверности построений, присущих математике. Он научится рассуждать, приучится логично и правдиво мыслить и будет следовать этим правилам неотступно на протяжении всей своей жизни» [3, с. 10]. Интересно, что автор в обучении математике выявляет не только сугубо образовательные ценности, но и связывает изучение этого предмета с будущим нравственным совершенствованием человека.

Огромное значение в формировании человека играет изучение родного языка, причем с раннего возраста. Ребенок, который еще не слышал речи других народов, находящийся, по выражению Ибн Хальдуна, в состоянии «природной чистоты», имеет большой потенциал к изучению родного языка. Обучение языку должно формировать в первую очередь не знание грамматики или синтаксиса, хотя и это важно, а правильную разговорную и письменную речь и, в целом обладание внутренней языковой интуицией. Родной язык, считает ученый, одним из самых древних составляющих культуры любого народа. Мысль, которая, безусловно, актуальна во все времена. Основным методом и средством обучения родному языку должно стать осмысленное заучивание классической поэзии. Причем практическим методом в обучении языку придается первостепенное значение по сравнению с теоретическими.

Как видим, педагогическая теория Ибн Хальдуна была достаточно стройной, большинство его идей и сегодня актуальны, как в теоретическом, так и в практическом отношении. Например, идеи о социальном характере воспитания, влияния образования на общественный прогресс, связь воспитания с обучением, идея нравственного совершенствования человека, недетерминированная рамками лишь религиозной морали, стремление воспитанника к личному успеху и счастью, уровни и принципы обучения, обучение родному языку и многое другое. В целом, педагогический потенциал теории этого мыслителя представляет огромную научную ценность.

Библиографический список

1. Ибн Халдун. Введение (ал-Мукаддима). Сост., перевод с араб. и прим. А.В.Смирнова. *Историко-философский ежегодник*. Москва: Наука, 2007.
2. Aminov T.M., Sayakhov R.L., Magsumov T.A. *Pedagogical potential of Muslim religious sources in overcoming physical and mental and psychological trials*. Espacios. 2018. T. 39: 30.
3. Халак М.А. *Педагогические идеи ибн Хальдуна*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1991.
4. Магсумов Т.А. *Среднее профессиональное образование в Казани в конце XIX – начале XX в.* Диссертация ... кандидата исторических наук. Казань, 2008.
5. Магсумов Т.А. Джигеты: большая история маленького народа. *Русин*. 2016; 3: 45: 247 – 253.

References

1. Ibn Haldun. Vvedenie (al-Mukaddima). Sost., perevod s arab. i prim. A.V.Smirnova. *Istoriko-filosofskij ezhegodnik*. Moskva: Nauka, 2007.
2. Aminov T.M., Sayakhov R.L., Magsumov T.A. *Pedagogical potential of Muslim religious sources in overcoming physical and mental and psychological trials*. Espacios. 2018. T. 39: 30.
3. Halak M.A. *Pedagogicheskie idei ibn Hal'duna*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1991.
4. Magsumov T.A. *Srednee professional'noe obrazovanie v Kazani v konce XIX – nachale XX v.* Dissertaciya ... kandidata istoricheskikh nauk. Kazan', 2008.
5. Magsumov T.A. Dzhigety: bol'shaya istoriya malen'kogo naroda. *Rusin*. 2016; 3: 45: 247 – 253.

Статья поступила в редакцию 10.02.19

УДК 37.04

Golub P.D., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor (Barnaul, Russia), E-mail: golubpd@yandex.ru

Novichikhina T.I., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ifmo-fmof@altspu.ru

Nasonov A.D., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: nasonov211@mail.ru

Khaustova G.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: b_jogka@mail.ru

FROM THE HISTORY OF THE DISCOVERY OF THE PERIODIC LAW OF CHEMICAL ELEMENTS. The article is devoted to the 150th anniversary of the discovery of one of the laws of nature – the Periodic Law of Chemical Elements. Stages of scientific research in the field of chemistry are considered. They lead to the idea of systematization of chemical elements depending on their atomic weights and chemical properties. Dmitry Ivanovich Mendeleev considered two factors to be the basis for the classification – the atomic mass of the elements and their chemical similarity. In science appeared a uniform harmonious system which united all chemical elements in a single whole. In the article the practical value of the received law is described. The decisive contribution to opening of the Periodic law of chemical elements of the ingenious scientist of Russia Dmitry Ivanovich Mendeleev is noted. It is noted that 2019 is declared by UNESCO as the year of the table of chemical elements of D. I. Mendeleev.

Key words: chemical elements, atomic weight, periodicity, periodic law, D.I. Mendeleev.

П.Д. Голубь, канд. физ.-мат. наук, проф., г. Барнаул, E-mail: golubpd@yandex.ru

Т.И. Новичихина, канд. физ.-мат. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: ifmo-fmof@altspu.ru

А.Д. Насонов, канд. физ.-мат. наук, проф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: nasonov211@mail.ru

Г.А. Хаустова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: b_jogka@mail.ru

ИЗ ИСТОРИИ ОТКРЫТИЯ ПЕРИОДИЧЕСКОГО ЗАКОНА ХИМИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ

Статья посвящена 150-летию открытия одного из фундаментальных законов природы – Периодического закона химических элементов. Рассмотрены этапы научных исследований в области химии, приведшие к идее систематизации химических элементов. Основой для классификации Дмитрий Иванович Менделеев считал два фактора – атомная масса элементов и их химическое сходство. Вместо разрозненных, не связанных между собой веществ, перед наукой встала единая стройная система, объединившая в одно целое все химические элементы. Отмечено практическое значение полученного закона. Дан детальный анализ решающего вклада в открытие Периодического закона химических элементов гениального ученого России Дмитрия Ивановича Менделеева. Отмечено, что 2019 год объявлен ЮНЕСКО годом таблицы химических элементов Д.И. Менделеева.

Ключевые слова: химические элементы, атомный вес, периодичность, Периодический закон, Д.И. Менделеев.

Углубленному изучению, как химии, так и физики в школе отводится особое внимание. Поэтому изучение работ Д.И. Менделеева актуально и востребовано.

1 марта 2019 года исполняется 150 лет со дня открытия одного из фундаментальных законов природы – Периодического закона химических элементов. Автором этого открытия является гениальный российский ученый – химик Дмитрий Иванович Менделеев, который проблеме систематизации и классификации химических элементов посвятил более двадцати лет своей научной деятельности [1].

Начало 19-го века ознаменовалось в химии открытием большого числа новых химических элементов. Только за первое его десятилетие их было открыто 14. Этому в значительной мере способствовали успехи в смежной для химии науке – физике, а именно, начальный этап нового направления в физике – постоянный ток. В 1800 году итальянский профессор Вольта изобрел первый источник тока – «вольтов столб», позволявший длительное время поддерживать протекающие электрические заряды в различного рода электрических цепях.

Этим новшеством сполна воспользовались и химики. Пропуская ток через растворы солей, кислот, щелочей, они обнаружили, что на электродах осаждаются чистые вещества. Это явление получило название «электролиз», и оно стало применяться для получения новых химических элементов. В этом особенно преуспел английский химик Г. Дэви, который только за один год открыл в чистом виде 6 новых элементов: натрий, калий, литий, кальций, барий, цезий.

К 1830-му году общее число известных химических элементов достигло 55 и продолжало неуклонно расти. Причем ученые заметили, что, несмотря на различие атомных весов элементов, некоторые из них проявляли сходные свойства. В этой связи возникла необходимость их систематизации и классификации [2].

Первую попытку упорядочить химические элементы с учетом их свойств предпринял немецкий химик Деберейнер в 1829 году, который попытался объединить в группы по три элемента (триады) с похожими свойствами. Ему удалось образовать лишь пять таких групп, например, литий-натрий-калий; хлор-бром-йод и др. В каждой такой триаде средний элемент имел атомный вес близкий к среднему арифметическому весу двух крайних. Такая классификация оказалась далеко неполной, она охватывала лишь 15 элементов из 55 известных. Кроме того, каждая триада включала не все элементы со сходными свойствами. Например, тройка кальций-стронций-барий не содержала схожий по свойствам со всеми элементами магний.

Более объемную, но опять-таки неполную, таблицу опубликовал в 1843 году немецкий ученый Гмелин, который объединил химические элементы не только в триады, но и в тетрады и пентады. Достоинством такой таблицы явилось то, что в ней электроотрицательность элементов закономерно изменялась сверху вниз. В 1850 году немец фон Петтенкофер предпринял неудачную попытку отыскать общую закономерность химических свойств элементов в зависимости от их атомных весов, предлагая так называемые дифференциальные системы.

Оригинальную схему распределения химических элементов представил французский химик де Шанкуртуа. Он на плоском листе проводил прямую линию под углом 45 градусов к его основанию. Затем этот лист сворачивал в цилиндр, при этом проведенная прямая становилась спиралью. Вдоль этой спирали снизу вверх ученый размещал химические элементы по мере возрастания их атомных весов. Такая система расположения элементов получила название «спираль де Шанкуртуа» (сам он называл ее «земная спираль»). Оказалось, что при такой схеме химические элементы с похожими свойствами располагались по верти-

кальной линии параллельной оси цилиндра. Но и в этом случае идеальной классификации не получилось, местами на означенную вертикаль попадали вещества далеко не родственные по свойствам. Так в столбец со щелочными металлами попал марганец совсем с иными химическими свойствами, а титан оказался в одной группе с совершенно непохожим кислородом. И тем не менее спираль де Шанкуртуа внесла определенный вклад в предысторию открытия Периодического закона химических элементов.

В 1864 году англичанин У. Одлинг опубликовал таблицу, в которой элементы располагались в соответствии с их атомными весами и химическими свойствами. Но каких-либо обоснований такой классификации автор не предоставил. В том же году немецкий химик Л. Мейер составил таблицу из 28 элементов, размещенных в шести столбцах согласно их валентности. Позднее эта таблица им была усовершенствована и состояла уже из девяти столбцов, а схожие по свойствам элементы располагались в горизонтальных рядах. Таблица, кроме того, дополнялась графиком зависимости атомного объема элемента от его атомного веса. Этот график имел пилообразный вид, что хорошо иллюстрировало периодичность (термин «периодичность» ранее предложил Д.И. Менделеев). К сожалению для Мейера, предлагаемая им таблица была далеко не полной, поскольку включала меньше половины химических элементов известных к тому времени.

Через год английский химик Ньюлендс предложил так называемый закон октав. Он считал, что все в мире подчиняется общей гармонии и что в химии должно быть так же как и в музыке, то есть свойства химических веществ должны подобно музыкальной гамме повторяться через каждые семь элементов. И действительно, расположив химические элементы в порядке увеличения их атомных весов, он обнаружил, что в большинстве своем сходные свойства проявляет каждый восьмой элемент в представленном ряду. То есть структура ряда напоминает структуру расположения нот в музыкальных октавах.

Но и данная схема не получилась стройной. По закону октав оказалось, что одинаковые свойства должны проявлять вовсе не похожие элементы, например, углерод и ртуть, что совершенно отвергается их настоящими свойствами. В результате, предлагаемый закон октав был оценен весьма скептически в научных кругах. Известен случай [3], когда Ньюлендс доложил о своей идее Лондонскому химическому обществу, то один из присутствующих на заседании ученых не без сарказма спросил, не пробовал ли докладчик расположить элементы в алфавитном порядке и не обнаружил ли он при этом какую-либо закономерность?

В шестнадцатые годы 19-го столетия проблемой систематизации химических элементов активно занимался молодой российский ученый Дмитрий Иванович Менделеев. Преподавая химию в университете, он готовил к изданию учебник «Основы химии», где пытался изложить способ объяснения свойств химических элементов так, чтобы они могли восприниматься в определенной системе. Он изучил опыт предшественников как неудачный, так и положительный и пришел к ценной мысли о сближении групп элементов по величине атомных весов. Основой для классификации Дмитрий Иванович считал два фактора – атомная масса элементов и их химическое сходство. Его логическая систематизация химических элементов во многом обязана разработанному им методу, о котором он писал: «Когда я стал окончательно оформлять классификацию элементов, я написал на отдельных карточках каждый элемент и его соединения, а затем, расположив их в порядке групп и рядов, получил первую наглядную таблицу периодического закона» [4]. Набор таких карточек позволил их раскладывать, подобно пасьянсу в различные комбинации и постепенно приближаться к успеху.

В процессе исследований Менделеев пришел к выводу, который и определил сущность открытия в целом – с ростом атомного веса химических элементов их свойства меняются не монотонно, а периодически. Так периодически повторяющиеся свойства оказываются характерными для щелочных металлов, объединенных в отдельную группу. Аналогично – для щелочноземельных веществ; для группы кислорода; группы азота; группы углерода и др.

Сложнее обстояло дело с включением в таблицу таких элементов, которые могли быть отнесены к различным группам. Например, свинец, ртуть, золото и др. или же малоизученных элементов типа тантал, ниобий, уран и др. Самая сложная и трудная задача была связана с размещением элементов на периферии формирующейся системы. Д.И. Менделеев сумел успешно справиться со всеми проблемами, и к 1869 году значительная часть элементов была объединена им в естественные группы и семейства по признаку общности химических свойств. На решение сложнейших задач, связанных с построением таблицы, Дмитрий Иванович не жалел ни сил, ни времени. Он настолько был увлечен работой, что мог писать дни и ночи напролет, порой засыпая тут же за столом с пером в руках. А однажды он не спал трое суток подряд, а когда от чрезмерного напряжения уснул, то, как потом он вспоминал сам, «...увидел во сне таблицу, где все элементы были расставлены как требуется» [4].

Первый вариант периодической системы содержался в его рукописи «Опыт системы элементов, основанной на их атомном весе и химическом сходстве», которую он сдал в набор 1-го марта 1869 года. Этот день и считают датой открытия Периодического закона химических элементов, который сформулирован Д.И. Менделеевым в виде: «Свойства простых тел, а также формы и свойства

соединений элементов находятся в периодической зависимости от величины атомных весов элементов».

Хотя переход от эмпирической закономерности к самому закону составляет конечную цель всякой научной теории, работа над усовершенствованием таблицы Дмитрием Ивановичем была продолжена. Первый вариант ее содержал 19 горизонтальных рядов и 6 вертикальных столбцов, а второй подвергся существенному изменению. Горизонтальные столбцы похожих по свойствам элементов превратились в восемь вертикальных групп, а вертикальные столбцы первого варианта превратились в периоды, начинающиеся щелочными металлами и заканчивающиеся галогенами.

На момент составления периодической таблицы число известных химических элементов составляло всего лишь 63, что в значительной мере осложняло ее построение. Менделееву пришлось оставить некоторые клетки незаполненными, в то же время это дало возможность предсказать существование в природе новых химических элементов и даже достаточно точно описать их свойства. К таким веществам относятся открытые в 1875 году элемент галлий (его Менделеев называл экаалюминий), в 1879 году – скандий (экабор), в 1886 году – германий (экасилиций). И все же один из предсказанных Дмитрием Ивановичем элементов не открыт до сих пор и, по-видимому, не будет открыт никогда. Дело в том, что Менделеев верил в существование эфира и оставил в своей периодической таблице для него клеточку, как для особого вещества, которое он назвал «ньютоний».

Немецкий химик К. Винклер, открывший предсказанный Менделеевым германий, писал в своей работе: «Едва ли можно найти иное более поразительное доказательство справедливости учения о периодичности, как во вновь открытом элементе. Это не просто подтверждение смелой теории, здесь мы видим очередное расширение химического кругозора, мощный шаг в области познания».

С середины 1880-х годов Периодический закон был окончательно принят в качестве одной из теоретических основ химии. Признание этого закона является величайшей вехой в истории химии. Вместо разрозненных, не связанных между собой веществ, перед наукой встала единая стройная система, объединившая в одно целое все химические элементы. Автор закона Д.И. Менделеев предсказывал, что «... периодическому закону – будущее не грозит разрушением, а только надстройкой и развитием обещает» [5].

И действительно, все последующие годы таблица совершенствовалась не только ее автором, а к этому процессу активно подключались и ученые других стран. Так, совместно с англичанином У. Рамзаем Дмитрий Иванович пришел к выводу о необходимости добавления в таблицу столбца для нулевой группы, куда вошли инертные газы, которые были открыты лишь через 25 лет. А в 1902 году Б. Браунер решил проблему размещения редкоземельных элементов в одну ячейку. В 1911 году англичанин Ф. Содди предложил размещать химически неразличимые элементы, имеющие различные атомные массы (изотопы) в одной клеточке таблицы Менделеева.

Достижения физики в области строения атома позволили по-новому взглянуть на механизм «менделеевской» систематизации химических элементов, а также понять причины периодичности свойств различных веществ. Ученые 20-го столетия многократно убеждались в том, что свойства элементов зависят от величины зарядов атомных ядер и строения электронной оболочки атома. Открытие электрона и радиоактивности способствовали созданию теории периодической системы. Как показал датский физик-теоретик Н. Бор, причина периодичности заключается в периодическом повторении строения внешнего электронного уровня атома. В 1911 году Ван ден Брук удалось установить физический смысл порядкового номера химического элемента: число протонов в атомном ядре и число электронов, вращающихся вокруг атомного ядра, равны порядковому номеру химического элемента в таблице Менделеева.

В середине 20-го века была окончательно обоснована последовательность расположения элементов в периодической таблице, зависящая от заполнения электронами орбиталей атомов. В результате, кроме классической формулировки Периодического закона химических элементов, данной его автором, возникла современная его формулировка: «Свойства простых веществ, а также формы и свойства соединений элементов находятся в периодической зависимости от заряда ядра атомов элемента».

С философской точки зрения Периодический закон представляет собой путь движения научной мысли от единичного (свойства отдельных элементов) к особенностям (группы сходных по свойствам элементов) и далее – от особенностей к всеобщности (периодический закон). Периодический закон и сделанные на его основе открытия в различных областях естествознания и техники являются величайшим триумфом человеческого разума, свидетельством все более глубокого проникновения в самые сокровенные тайны природы. Кстати, 2019 год объявлен ЮНЕСКО годом таблицы химических элементов Д.И. Менделеева.

Россия может гордиться тем, что автором этого фундаментального закона природы явился русский химик и физик Дмитрий Иванович Менделеев, который стал личностью известной и почитаемой во всем ученом мире. Не случайно его имя увековечено в названии химического элемента, стоящего под номером 101 в составленной им таблице, открытого в 1955 году американскими учеными и названного «менделевий».

Библиографический список

1. Кедров Б.М. *День одного великого открытия*. Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
2. Евдокимов Ю.К. К истории периодического закона. *Наука и жизнь*. 2009; 5: 12 – 15.
3. Голубь П.Д., Овчаров А.В., Насонов А.Д. *Из жизни творцов физической науки*. Барнаул: АлтГПУ, 2017.
4. Менделеев Д.И. *Периодический закон*. Москва: Издательство Академии Наук СССР, 1958.
5. Менделеев Д.И. *Новые материалы по истории открытия Периодического закона*. Москва – Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1950.

References

1. Kedrov B.M. *Den' odnogo velikogo otkrytiya*. Moskva: Editorial URSS, 2001.
2. Evdokimov Yu.K. K istorii periodicheskogo zakona. *Nauka i zhizn'*. 2009; 5: 12 – 15.
3. Golub' P.D., Ovcharov A.V., Nasonov A.D. *Iz zhizni tvorcov fizicheskoy nauki*. Barnaul: AltGPU, 2017.
4. Mendeleev D.I. *Periodicheskij zakon*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1958.
5. Mendeleev D.I. *Novye materialy po istorii otkrytiya Periodicheskogo zakona*. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1950.

Статья поступила в редакцию 17.02.19

УДК 372.854:37.012.7

Grinchenko E.L., senior teacher, Omsk State Medical University (Omsk, Russia), E-mail: jeka_him@mail.ru
Kurdumanova O.I., Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: kurdumanovao@mail.ru
Gilyazova I.B., senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: irin.ter@mail.ru
Jarkih L.A., senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: lajarkih@mail.ru

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FORMATION OF CHEMICAL COMPETENCE: LEVELS, CRITERIA, INDICATORS. The article presents diagnostic methods for assessing the formation of chemical competencies among university students. Solving the problem of formation of chemical competencies among university students depends not only on a properly organized learning process, but also on the choice of adequate assessment tools. Taking into account the structure of chemical competencies (motivational-value, cognitive, operational-activity and reflexive components), the authors identify indicators and criteria to assess the level of formation of chemical competencies. Adequate methods of statistical processing of the obtained results are given.

Keywords: formation of chemical competencies, levels, criteria, indicators, statistical processing.

Е.Л. Гринченко, ст. преп., ФГБОУ ВО Омский государственный медицинский университет, г. Омск, E-mail: jeka_him@mail.ru
О.И. Курдуманова, проф., ФГБОУ ВО Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: kurdumanovao@mail.ru
И.Б. Гилязова, доц., ФГБОУ ВО Омский государственный педагогический университет, Омск, E-mail: irin.ter@mail.ru
Л.А. Жарких, доц., ФГБОУ ВО Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: lajarkih@mail.ru

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ: УРОВНИ, КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ

В статье приведены диагностические методики оценки сформированности химических компетенций у студентов. Решение проблемы формирования химических компетенций у студентов вуза зависит не только от правильно организованного процесса обучения, но и от выбора адекватных оценочных средств. Учитывая структуру химических компетенций (мотивационно-ценностная, когнитивная, операционально-деятельностная и рефлексивная составляющие) авторами выделены показатели и критерии, позволяющие оценить уровень сформированности химических компетенций. Приведены адекватные методы статистической обработки полученных результатов.

Ключевые слова: сформированность химических компетенций, уровни, критерии, показатели, статистическая обработка.

Механизм формирования химических компетенций существенно отличается «от механизма формирования понятийного «академического» знания, которое предназначено для запоминания или воспроизведения или, в лучшем случае, для получения другого знания логическим или эмпирическим путем» [1]. Компетентным студент может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его притязаниям, уровню обученности, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям. Компетентность, таким образом, предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта [1]. Опираясь на классификацию А.В. Хуторского [2], формирование химических компетенций представляется нам как интегративное понятие и складывается из четырех составляющих: когнитивной, личностной, операционально-деятельностной и рефлексивной.

Когнитивная составляющая определяется набором химических знаний, необходимых для формирования предметных компетенций; операционально-деятельностная составляющая включает наличие предметных умений, определяется выбором той или иной последовательности интеллектуальных операций; мотивационно-ценностную (личностную) составляющую определяет уровень готовности студентов к обучению химии, осознание и постановка цели деятельности. Целесообразным будет выделение рефлексивной составляющей, поскольку она предполагает осознание и коррекцию цели, процесса деятельности, фиксацию результатов деятельности, что способствует развитию химических компетенций [3].

Выделенные компоненты являются самостоятельными, но отсутствие каждого из них может вызвать искажение процесса формирования и развития химических компетенций.

Очевидно, что объективное решение проблемы формирования химических компетенций у студентов вуза зависит не только от правильно организованного процесса обучения, но и от выбора адекватных оценочных средств применительно к каждой составляющей компетенций и выявления их исходного уровня.

Большинство исследователей критерии оценивания компетенций рассматривают в контексте подготовки к профессиональной деятельности. Работы, демонстрирующие методы оценивания химических компетенций немногочисленны (Ю.Ю. Гавронская, М.М. Шалашова, О.Г. Роговая, Н.Н. Двучицкая, Т.А. Уварова и др.)

На основании подробного изучения данного вопроса, были отобраны методики, позволяющие наиболее эффективно оценить сформированность химических компетенций у студентов. Представленные диагностические методики применялись нами в психолого-педагогическом исследовании «Формирование и развитие предметных компетенций у студентов в процессе самообразовательной деятельности по химии в медицинском вузе» на начальном и конечном этапах.

В диагностике мотивационно-ценностной составляющей химических компетенций мы использовали две методики: анкетирование «Ценностные ориентации» М. Рокича (в модификации Б.С. Круглова) и тест «Мотивация учения студентов вуза» С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова. Обе методики дополняют друг друга и позволяют сделать единый вывод о выраженности мотивационно-ценностной составляющей химических компетенций у студентов.

Первым этапом диагностики является проверка состояния уровня мотивации студентов с помощью теста «Мотивация учения студентов вуза» авторов С.А. Пакулиной и М.В. Овчинникова [4]. Данная методика включает мотивы поступления в вуз, действующие мотивы и мотивы профессиональные, и в отличие от других позволяет выделить и оценить как внешнюю, так и внутреннюю мотивацию учения.

Для оценки по данной методике было определено четыре уровня мотивации: очень высокий 90-100%, высокий 80-89%, умеренный 65-79% и низкий <65%. Преобладание внутренних мотивов свидетельствует о готовности студентов к осознанному процессу познания, проявлению активности, а значит, достижения в учебной деятельности могут быть весьма успешными при правильной организации учебного процесса [5].

Таблица 1

Диагностические методики, показатели и критерии сформированности составляющих химических компетенций

Составляющие химических компетенций	Инструменты	Показатели	Критерии (уровни)	Методы стат. обработки
Мотивационно-ценностная (личностная)	1. Анкета «Ценностные ориентации» М. Рокича (в модификации Б.С. Круглова)	ранг ценности	значение >60% – показатель «выражен»	многофункциональный критерий Фишера ф
	2. Тест «Мотивация учения студентов вуза» С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова	уровень внешней и внутренней мотивации	очень высокий 90-100% высокий 80-89% умеренный 65-79% низкий <65%	многофункциональный критерий Фишера ф
Когнитивная	1. Опросник «Определение уровня химических знаний»	количество правильно выполненных заданий (итоговый балл)	40-35 – высокий 34-29 – средний 28-20 – низкий < 20 – очень низкий	многофункциональный критерий Фишера критерий Вилкоксона
	2. Результаты текущего и итогового контроля	количество правильно выполненных заданий (коэф. усвоения учебного материала)	высокий 90-100% продвинутый 75-89% пороговый 60-74% низкий < 60%	многофункциональный критерий Фишера ф*
Операционально-деятельностная	1. Метод наблюдения за выполнением лабораторных работ	коэффициент полноты выполняемых операций	высокий $K_{\text{пов}} \geq 0,9$; продвинутый $0,75 \leq K_{\text{пов}} < 0,9$ пороговый $0,6 \leq K_{\text{пов}} < 0,75$ низкий $K_{\text{пов}} < 0,6$	многофункциональный критерий Фишера критерий Вилкоксона,
	2. Анализ студенческих работ: индивидуальных заданий, контрольных работ, решение ситуационных задач	способность студентов решать контекстные и ситуационные задачи	количество студентов, правильно решивших контекстные и ситуационные задачи	многофункциональный критерий Фишера ф
Рефлексивная	Результаты самооценки	количество совпадений «самооценка/ оценка преподавателя»	> 80% – самооценка адекватна	критерий Вилкоксона Т

Второй этап – анкетирование студентов с помощью методики М. Рокича «Ценностные ориентации», которая позволяет исследовать направленность личности, отношение к окружающему миру, к другим людям, к самому себе, ключевые мотивы поступков [6]. В модификации Б.С. Круглова данная методика позволяет не ранжировать ценности, а присвоить каждой балл по пятибалльной шкале (1 – меньший, 5 – наивысший балл).

Для оценки когнитивной составляющей химических компетенций мы использовали опросник «Определение уровня химических знаний», разработанный в соответствии с таксономией Б. Блума и результаты текущего и итогового контроля.

Опросник содержит 20 вопросов открытого типа, направленных на определение химических знаний и умений; часть вопросов соответствует уровню (по Б. Блуму) «знание, понимание», другая часть содержит вопросы уровня «использование». Каждый вопрос состоит из двух компонентов и оценивается в 2 балла по следующим критериям: 2 балла – полный ответ, 1 балл – неполный ответ (либо неточный), 0 баллов – отсутствие ответа либо полностью искажена его суть. Показателем является количество правильно выполненных заданий, выраженное в виде итогового балла. Максимальное количество – 40 баллов.

Помимо опросника при оценивании когнитивной составляющей химических компетенций нами использовались результаты текущего и итогового (результаты экзамена) контроля знаний по химии.

Текущий контроль знаний проводился в виде итоговых контрольных работ по основным темам дисциплин. Контрольные работы были составлены также в соответствии с таксономией Б. Блума; в каждой 1 часть – тестовые вопросы на знание и понимание, 2 часть – расчетные задачи на применение. Показателем оценивания является количество правильно выполненных заданий в %, расчет проводился в соответствии с методикой В.П. Беспалько:

$$K_s = \frac{n}{N},$$

где K_s – коэффициент усвоения учебного материала, n – количество верно выполненных заданий, N – общее количество заданий [7].

Для определения степени сформированности у студентов операционально-деятельностной составляющей химических компетенций в процессе самообразовательной деятельности по химии мы использовали метод включенного наблюдения за выполнением лабораторных работ и анализ студенческих работ (индивидуальных заданий, контрольных работ), который проводился по методике А.В. Усовой [8] и представляет собой вычисление коэффициента полноты выполняемых операций:

$$K_{\text{пво}} = \frac{\sum N_i}{n \cdot N} = 1 \cdot n,$$

Библиографический список

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003; 10: 8 – 14.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования. *Народное образование*. 2003; 5: 55 – 61.
3. Гринченко Е.Л. *Формирование и развитие предметных компетенций у студентов в процессе самообразовательной деятельности по химии в медицинском вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2016.
4. Пакулина С.А., Кетько С.М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза. *Психологическая наука и образование*. 2010; 1. Available at: www.psyedu.ru
5. Гринченко Е.Л. Анализ мотивационно-ценностной составляющей в химической подготовке студентов медицинского вуза. *Международный журнал экспериментального образования*. 2016; 4 (2): 224 – 227.
6. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. *Логопсихология: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Академия, 2006.
7. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. *Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов*: учебно-методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1989.
8. Усова А.В., Бобров А.А. *Формирование у учащихся учебных умений*. Москва: Знание, 1987.
9. Шелонцев В.А. *Анализ результатов педагогического эксперимента*: учебное издание. В.А. Шелонцев, Л.Н. Шелонцева, И.П. Ольхович. Омск: ООО Гуманит. центр «Альфа и Омега», 2008.
10. Гавронская Ю.Ю., Роговая О.Г. Профессиональные задачи как средство оценивания сформированности компетенций магистра химического образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; 4: 164.

References

1. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme. *Pedagogika*. 2003; 10: 8 – 14.
2. Hutorskoy A.V. Klyuchevye kompetencii. Tehnologii konstruirovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 5: 55 – 61.
3. Grinchenko E.L. *Formirovaniye i razvitiye predmetnykh kompetencij u studentov v processe samoobrazovatel'noj deyatel'nosti po himii v medicinskom vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2016.
4. Pakulina S.A., Ket'ko S.M. Metodika diagnostiki motivacii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2010; 1. Available at: www.psyedu.ru
5. Grinchenko E.L. Analiz motivacionno-cennostnoj sostavlyayushej v himicheskoj podgotovke studentov medicinskogo vuza. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016; 4 (2): 224 – 227.
6. Kalyagin V.A., Ovchinnikova T.S. *Logopsihologiya: ucheb. posobie dlya studentov vysshix uchebnykh zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2006.
7. Bespal'ko V.P., Tatur Yu.G. *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki special'istov*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
8. Usova A.V., Bobrov A.A. *Formirovaniye u uchaschihsya uchebnykh umenij*. Moskva: Znanie, 1987.
9. Sheloncov V.A. *Analiz rezul'tatov pedagogicheskogo `eksperimenta*: uchebnoe izdanie. V.A. Sheloncov, L.N. Sheloncova, I.P. Ol'hovich. Omsk: OOO Gumanit. centr «Al'fa i Omega», 2008.
10. Gavronskaya Yu.Yu., Rogovaya O.G. Professional'nye zadachi kak sredstvo ocenivaniya sformirovannosti kompetencij magistra himicheskogo obrazovaniya. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; 4: 164.

где n – число операций, выполненных i -м студентом, n_i – число выполненных операций, N – количество студентов.

В ходе наблюдения мы отслеживали деятельность студентов при выполнении лабораторных работ: оценивали технику проведения лабораторных опытов, четкость выполняемых операций.

Кроме лабораторных работ при оценке сформированности операционально-деятельностной составляющей мы использовали способность студентов решать контекстные и ситуационные задачи. Учитывая принцип системности, такие задачи предлагались студентам в течение всего периода обучения химии и включались в лабораторные занятия, домашние задания, текущие и итоговые контрольные работы.

Для оценки рефлексивной составляющей химических компетенций мы применяли метод наблюдения и сравнительный анализ выявленных совпадений результатов самооценки студентов и оценки тех же работ преподавателем. Данные фиксировались по каждому студенту, адекватной считалась самооценка, если количество совпадений оказалось более 80%. Самооценка применялась при выполнении индивидуальных работ студентов, групповых заданий по химии, подготовки рефератов к химическим конференциям, выполнении стенгазет.

Статистическая обработка результатов эксперимента проводилась по двум показателям:

а) параметрический показатель – многофункциональный критерий Фишера (φ) при вероятности допустимой ошибки $p \leq 0,05$, $\varphi^*_{кр} = 1,64$.

$$\varphi^*_{эмп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1 + n_2}},$$

где φ_1, φ_2 – величина центрального угла в радианах, определяется по таблице;

n_1, n_2 – число испытуемых в выборках;
б) непараметрический метод- критерий Вилкоксона (T) при вероятности допустимой ошибки $p \leq 0,05$, сравнивают $T_{кр}$ (табличное значение) и $T_{эмп}$ [9].

Учитывая структуру химических компетенций (мотивационно-ценностная, когнитивная, операционально-деятельностная и рефлексивная составляющие) мы выделили критерии, позволяющие оценить уровень сформированности химических компетенций. Диагностические инструменты, уровни, критерии сформированности химических компетенций у студентов вуза демонстрирует таблица 1.

Поскольку «компетенция не может быть изолирована от конкретных условий её реализации, то формирование и оценивание компетенций также должны осуществляться в условиях, моделирующих конкретную ситуацию профессиональной деятельности [10].

Образовательный процесс, в котором возможно применение описанных диагностических методик, должен строиться на принципах системности, научности, доступности, индивидуальной направленности, связи теории с практикой.

УДК 378

Gulakova M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: marina_gulakova@bk.ru*
Harchenko G.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: 14101956@rambler.ru*

ELECTRONIC TEXTBOOK AS A MEANS OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS. The article substantiates the need to study the independent work of students, based on the needs of society in initiative, independent, competent professionals, who are able to continuously improve their knowledge and skills in a post-industrial society. In the new educational context, the problem of providing independent work of students with electronic educational resources is actualized. The possibilities of using various types of electronic educational resources to provide and support the educational process are considered. The potential of electronic textbooks as a basis for the organization of independent work of students is that they allow improving and increasing their efficiency.

Key words: independent work, e-learning content, e-learning resources.

М.В. Гулакова, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: marina_gulakova@bk.ru
Г.И. Харченко, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: 14101956@rambler.ru

ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье обоснована необходимость изучения самостоятельной работы студентов, исходя из потребностей общества в инициативных, самостоятельных, грамотных специалистах, способных непрерывно самостоятельно совершенствовать свои знания и умения в условиях постиндустриального общества. В новом образовательном контексте актуализируется проблема обеспечения самостоятельной работы студентов электронными образовательными ресурсами. Рассматриваются возможности использования разнообразных видов электронных образовательных ресурсов для обеспечения и поддержки учебного процесса. Раскрывается потенциал электронного учебного пособия как основы для организации самостоятельной работы студентов, позволяющий совершенствовать и повышать её эффективность.

Ключевые слова: самостоятельная работа, электронный образовательный контент, электронный образовательный ресурс.

Переход России к инновационной модели развития науки, техники и технологий привёл к значительной перестройке информационной среды современного общества. Новые возможности общественного прогресса находят своё отражение и в сфере образования. Современный учебный процесс, протекающий в условиях информатизации и массовой коммуникации всех сфер общественной жизни, должен быть ориентирован на подготовку специалиста, обладающего умениями самостоятельно пополнять и обновлять знания, осуществлять поиск информации, переводить её из одной знаковой системы в другую, анализировать, структурировать информацию, поступающую из различных источников, аргументировано высказывать свою точку зрения.

В новом образовательном контексте самостоятельная работа становится все более значимой составляющей педагогического процесса и превращается в его основу. Организация самостоятельной работы студентов вуза – одна из актуальных проблем педагогической науки и практики, успешное решение которой помогает формированию грамотного специалиста, способного к саморазвитию и самосовершенствованию. Изучение педагогической литературы позволяет выделить разные определения сущности этого понятия: через «метод обучения», через «системы приемов», через описание способов руководства действиями студентов, через уровень самостоятельности при решении учебных задач, и т. д. [1].

В методической литературе представлены и подробно описаны различные виды самостоятельной работы, например, выделяют самостоятельную работу во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров), самостоятельную работу под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов, внеаудиторную самостоятельную работу при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера [2].

В последние годы особое значение приобретает организация самостоятельной деятельности студентов в условиях использования электронных образовательных ресурсов, развития дистанционного и смешанного обучения, что нашло свое отражение в работах Н.А. Александровой, Н.В. Барановой, С.Г. Гусевой, М.П. Данчук, Е.Г. Ждановой, Д.А. Занозина, Е.В. Захаровой, А.С. Елизарова, Т.И. Рицковой и др. Анализ информационных источников показал, что продуктивность самостоятельной работы студентов возможно повысить посредством применения при ее организации электронного образовательного контента. Образовательный контент – это структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе. В электронном обучении образовательный контент является основой электронного образовательного ресурса [2]. Под электронным образовательным ресурсом понимают образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме, для использования которого необходимы средства вычислительной техники [2].

Внедрение электронных образовательных ресурсов в учебный процесс высшей школы предоставляет возможность создать педагогические условия перевода студента с позиции объекта обучения под руководством преподавателя в позицию субъекта, способного к самообучению, самообразованию, самостоятельному приобретению знаний, что содействует саморазвитию личности.

Для успешного освоения учебной дисциплины целесообразно использовать разнообразные виды электронных образовательных ресурсов, обеспечи-

вающих и поддерживающих учебный процесс. В отличие от печатных, электронные образовательные ресурсы обладают значительно более широкими возможностями, так как на основе мультимедиа они объединяют в единую интегрированную систему самые разнообразные по назначению, содержанию и форме материалы, учитывающие, кроме того, и уровни подготовки студентов [3 – 7].

Отметим, что электронный образовательный ресурс должен обеспечивать максимальную степень самостоятельной работы студентов при необходимой консультационной помощи со стороны преподавателя и при индивидуальном самоконтроле за результатами обучения, обеспечение контроля приобретает характер компетенций в процессе обучения.

Между тем, у студентов необходимо сформировать устойчивую потребность к самостоятельному изучению научной, учебной и методической литературы, потребность в использовании современных мультимедиа-ресурсов, большинство из которых размещено в сети Интернет. Для этого студент должен быть поставлен в ситуацию необходимости собственной познавательной активности. Использование электронного образовательного контента может существенно видоизменить самостоятельную учебную работу студентов, повышая ее эффективность [8; 9; 10].

Ведущее место в структуре образовательного контента занимает электронное учебное пособие. Электронное учебное пособие «Методологические основания педагогического исследования», разработанное на кафедре педагогики и психологии профессионального образования СКФУ, предназначено для организации различных видов учебной работы магистров, обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Пособие ориентировано на уяснение магистрантами не только теоретических знаний, но и на овладение практическими умениями, необходимыми для подготовки и проведения научного педагогического исследования. Практико-ориентированный характер пособия обеспечивают гиперссылки, содержащие практические советы по применению исследовательских методов, приёмов и средств. Система гиперссылок позволяет сопроводить изложение теоретического материала конкретными примерами и методическими рекомендациями [11 – 12].

Образовательные возможности, предоставляемые электронным учебным пособием, могут быть применимы для всех видов самостоятельной работы: изучение нового материала, самопроверка полученных знаний, творческая деятельность поисково-исследовательского характера и др.

Для использования в учебном процессе можно предложить следующие варианты работы:

- Самостоятельная работа студента за индивидуальным компьютером при изучении новой темы, позволяет осваивать её в собственном темпе.
- Традиционное занятие, сочетающее рассказ преподавателя с групповой самостоятельной работой студентов в компьютерном классе над отдельными лекциями раздела или другими материалами электронного учебного пособия.
- Самостоятельное изучение несколькими группами заданного учебного материала с последующим обсуждением.
- Практические занятия с использованием материалов и документов, размещенных на Интернет-сайтах, указанных в электронном учебном пособии в разделе «Полезная информация», на основе самостоятельной работы студентов.

- Проведение различных вариантов опроса и контроля знаний студентов.
- Использование материалов электронного учебного пособия для творческой работы студентов над рефератом или групповым проектом, в том числе исследовательского типа.
- Организация коррекционной работы и дополнительных занятий.

Таким образом, организация самостоятельной работы студентов на основе комплексного использования различных видов электронных образовательных ресурсов способствует повышению уровня профессиональной подготовки выпускников вуза, формированию конкурентоспособных специалистов, умеющих творчески и оперативно решать производственные, научные, учебные задачи.

Библиографический список

1. Байназарова А.В., Проскурина И.К. Использование информационно-коммуникационной технологии в организации самостоятельной работы студентов. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; 3: 170 – 174.
2. ГОСТ Р 52653-2006. *Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения*.
3. Красильникова В.А. *Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании*: учебное пособие. Оренбургский гос. ун-т. 2-е изд. перераб. и дополн. Оренбург: ОГУ, 2012.
4. Морзе Н.В., Кузьминская Е.Г. Организация самостоятельной работы студентов в контексте формирования исследовательской компетентности. *Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)»*. 2013; V. 16; No 1: 516 – 527. Available at: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v16_i1/html/8.htm
5. Петрова И.А. Организация самостоятельной работы студентов в лично-центрированной информационно-образовательной среде вуза. *Современные наукоёмкие технологии*. 2016; 2-3: 552–556. Available at: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35672>
6. Петрова Л.А., Берестнева Е.В., Бригадин А.А. Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации ФГОС ВО. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 2-1. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19211>
7. Петухова Т.П., Глотова М.И. Самостоятельная работа как средство развития информационной компетентности. *Высшее образование в России*. 2008; 12: 121 – 126.
8. Пидкасистый П.И. *Организация учебно-познавательной деятельности*. 2-е изд. доп. и перераб. Москва, 2005.
9. Росина Н. Организация СРС в контексте инновационного образования. *Высшее образование в России*. 2006; 7: 109 – 114.
10. Рубаник А. Самостоятельная работа студента. *Высшее образование в России*. 2005; 6: 120 – 124.
11. Ерёмина И.С., Емельянова О.В. Системный подход как методологическая основа к решению проблемы самовоспитания самостоятельности у обучающихся в вузе (по материалам исследования). *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 56 – 58.
12. Григоренко Н.Н. Междисциплинарная интеграция в подготовке студентов вуза культуры: психолого-педагогические обоснования. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 49 – 51.

References

1. Bajnazarova A.V., Proskurina I.K. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnoj tehnologii v organizacii samostoyatel'noj raboty studentov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; 3: 170 – 174.
2. GOST R 52653-2006. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya*.
3. Krasil'nikova V.A. *Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologii v obrazovanii*: uchebnoe posobie. Orenburgskij gos. un-t. 2-e izd. pererab. i dopoln. Orenburg: OGU, 2012.
4. Morze N.V., Kuz'minskaya E.G. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste formirovaniya issledovatel'skoj kompetentnosti. *Mezhdunarodnyj `elektronnyj zhurnal "Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo (Educational Technology & Society)"*. 2013; V. 16; No 1: 516 – 527. Available at: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v16_i1/html/8.htm
5. Petrova I.A. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v lichnostno-centrirovannoj informacionno-obrazovatel'noj srede vuza. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; 2-3: 552–556. Available at: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35672>
6. Petrova L.A., Berestneva E.V., Brigadin A.A. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste realizacii FGOS VO. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 2-1. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19211>
7. Petuhova T.P., Glotova M.I. Samostoyatel'naya rabota kak sredstvo razvitiya informacionnoj kompetencii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2008; 12: 121 – 126.
8. Pidkasyt'ij P.I. *Organizaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti*. 2-e izd. dop. i pererab. Moskva, 2005.
9. Rosina N. Organizaciya SRS v kontekste innovacionnogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2006; 7: 109 – 114.
10. Rubanik A. Samostoyatel'naya rabota studenta. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2005; 6: 120 – 124.
11. Eremina I.S., Emel'yanova O.V. Sistemnyj podhod kak metodologicheskaya osnova k resheniyu problemy samovospitaniya samostoyatel'nosti u obuchayuschihhsya v vuze (po materialam issledovaniya). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 56 – 58.
12. Grigorenko N.N. Mezhdisciplinarnaya integraciya v podgotovke studentov vuza kul'tury: psihologo-pedagogicheskie obosnovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 49 – 51.

Статья поступила в редакцию 20.02.19

УДК 378

Digtyar O.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru

THE PROBLEMS OF USAGE OF THE TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALIZATIONS. The article is dedicated to an actual problem of the technology of development of critical thinking. The methods of development of critical thinking, which contribute to forming of foreign language professional competence are considered. The researcher reveals that innovative technologies for the development of critical thinking require practical usage of a student-centered approach to the learning: the student himself constructs the learning process, determines specific goals, tracks the directions of his development and assesses the final result. It is noted that the most effective form of teaching critical thinking for students is the use of group work, which helps to develop qualities of independence, curiosity, ability to make an independent assessment, to strengthen their opinions, to prove or disprove their decision.

Key words: critical thinking, foreign language competence, problem method, case study, communicative activity principle, innovative technology, student-centered learning.

О.Ю. Дигтяр, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития технологии критического мышления (critical thinking); рассмотрены методы формирования критического мышления, которые способствуют формированию иноязычной профессиональной компетенции; рассматриваются инновационные технологии развития критического мышления, состоящие в практической реализации лично-ориентированного подхода в обучении: обучающийся сам конструирует процесс обучения, определяет конкретные цели, отслеживает направления своего развития и оценивает конечный результат. Отмечается, что

наиболее эффективной формой обучения критическому мышлению студентов является реализация групповой работы, позволяющей развивать качества самостоятельности, любознательности, умения сделать независимую оценку, привести аргументацию своего мнения, доказать либо опровергнуть свое решение.

Ключевые слова: критическое мышление, иноязычная компетенция, проблемный метод, кейс-стади, коммуникативно-деятельный принцип, инновационная технология, личностно-ориентированное обучение.

Авторами технологии критического мышления являются Ч. Темпл, Д. Стил и К. Мередит. В 80-х годах XX века в США, а позднее в 90-х годах XX века в Европе развитие критического мышления стало одной из главных целей образования. Одним из наиболее распространенных является определение Д. Клустер: «Критическое мышление – это особый вид мыслительной деятельности, характерными признаками которого являются: выработка стратегий принятия правильных решений при решении любых задач на основе получения, анализа, обработки информации; осуществление рефлексивных действий (аналитических, проверочных, контролирующих, оценочных), выполняемых в отношении любого объекта или явления, в том числе и собственного процесса мышления; взвешенный анализ различных мнений и взглядов, проявление собственной позиции, объективное оценивание процесса и результата как своей, так и посторонней деятельности» [1, с. 48].

Все формулировки критического мышления довольно близки по содержанию и критическим мышлением является такая интеллектуальная деятельность людей, которую можно охарактеризовать наличием высокого уровня в восприятии, понимании и объективности подхода к окружающему их информационному полю. Критический тип мышления помогает критически относиться к любой информации, формулировать обоснованные выводы и оценки, корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам.

Данная технология ставит перед студентами следующие цели:

1. Формирование кардинально нового стиля мышления – открытого, гибкого и рефлексивного, с осознанием внутренней многозначности различных точек зрения и альтернативности принимаемых решений;

2. Развитие следующих базовых личностных качеств: коммуникативность, рефлексивность, креативность, самостоятельность, мобильность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности.

Процесс развития критического мышления обладает особой актуальностью в эпоху глобального развития информационного пространства. Оно позволяет уверенно работать с постоянно увеличивающимся и обновляющимся потоком знаний, систематизировать их, корректно выражать свои мысли на основе осмысления уже имеющихся суждений и опыта, решать проблемы, а также способствует самостоятельному обучению. Умение пользоваться таким типом мышления свидетельствует о высоком уровне исследовательской культуры, где конечным достижением является не как можно больший объем усвоенной информации, а рефлексивное и оценочное суждение об этой информации.

Стремительное развитие информационных, экономических и PR-технологий вызвало высокий спрос на изучение иностранных языков как средства международного общения, что, в свою очередь требует такого же предложения. Одной из приоритетных задач во всех сферах современной жизни стало обучение иностранным языкам как орудию производства. В данной ситуации особенно актуальной проблемой современного образования становится использование эффективной методики обучения иностранным языкам, способной привить интерес к самому предмету.

Особую важность при этом приобретает развитие критического мышления студентов как важный фактор для восприятия, оценки и анализа информации, а также способность адекватного реагирования и реализации иноязычного общения. Технология развития критического мышления, направлена на формирование разносторонней личности, способной относиться к любой информации критически, но при этом открыто в отношении новых идей и методов [2, с. 493].

На сегодняшний день предлагаются различные методы формирования критического мышления в обучении иностранному языку студентов экономических специальностей, к примеру, проблемные задания, обучение навыкам дискурсивного анализа, реализация метода проектов в качестве активизации способности студентов к самостоятельному восприятию и оценке информации в иноязычном контексте, метод анализа конкретных ситуаций или кейс-метод.

Данные методы универсальны для различных сфер деятельности и учебных дисциплин, о чем свидетельствует их популярность использования в различных вузах России и мира, в том числе и для обучения студентов экономических специальностей. Применение технологии критического мышления в обучении иностранным языкам у студентов, особенно экономических специальностей, способствует повышению профессиональной иноязычной компетенции.

Среди наиболее популярных методов интеграции вышеописанных подходов стоит выделить: проектный метод, проблемный метод, метод анализа конкретных ситуаций (кейс-метод). При этом необходимо учесть, что построить всю модель обучения на одном конкретном методе не рационально и малоэффективно, а в совокупности они всецело отвечают заданным требованиям.

Метод проектов, как преподавательская технология критического мышления, предполагает совокупность исследовательских и поисковых методов с целью их творческой реализации. Он позволяет рационально сочетать теоретические знания и применять их на практике для решения конкретных задач и проблем во всех отраслях окружающего мира. Метод предполагает активную

самостоятельную работу по постановке проблемы, поиску ее решений, а также формулировке, подробному анализу и оценке конкретного решения. Проектный метод, таким образом, помогает раскрыть творческий потенциал студентов, развивает практические навыки применения полученных теоретических знаний будущих экономистов [2, с. 494]. Отличительной особенностью проблемного метода является познание в процессе решения конкретной проблемы. Он предполагает постановку перед студентами проблем, способных заинтересовать их к самостоятельному решению на основе уже полученных знаний. В процессе разрешения проблемы студенты сталкиваются с нехваткой определенных знаний, которые и восполняют путем самостоятельного обучения. Результатами данного метода обучения становятся развитие критического мышления, способность к самостоятельному обучению, высокий интерес к учебному процессу и т. д.

Метод анализа конкретных ситуаций или кейс-метод был основан на принципе «прецедента» или «случая». Суть метода заключается в анализе реальных проблемных ситуаций в реальных организациях методом «мозгового штурма», формулировке решений и последующем их коллективном разборе. Результатами такого метода обучения становятся заинтересованность в изучении предмета, активность в усвоении знаний и совершенствовании навыков по сбору, обработке и анализу информации в различных ситуациях, поиска нетривиальных решений, а также практические навыки командной работы.

Использование в учебном процессе данных технологий и методик предусматривает различные формы обучения интерактивного характера (деловая игра, «мозговой штурм», проектная деятельность, дискуссия и т. д.) и способствует развитию личностной и интеллектуальной активности, прививает интерес к самому процессу обучения и познания, а также способствует формированию необходимых компетенций, которыми должен обладать будущий специалист.

При реализации технологии критического мышления в обучении иностранному языку студентов экономических специальностей роль преподавателя состоит не в присвоении «готового» знания, а в помощи студентам при конструировании своего собственного, которое рождается в процессе изучения. Также преподавателю необходимо применять коммуникативно-деятельный принцип в обучении, осуществлять ведение интерактивного режима занятий, совместного поиска в решении проблем и построении партнерских отношений со студентами. Преподавателям необходимо максимально уделить внимание самому смыслу критического мышления. Показать, что суть не в поиске недостатков, а в объективной оценке положительных и отрицательных сторон в изучаемом объекте.

Таким образом, при изучении иностранного языка, в частности, обучение не ограничивается только лишь набором теоретических знаний и практических навыков. Оно формирует личность студента с комплексом определенных умений.

Инновационность технологии развития критического мышления состоит в практической реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. В рамках данного подхода учащийся сам конструирует процесс обучения, определяя конкретные цели, отслеживая направления своего развития и оценивая конечный результат. Вдобавок к этому, использование данной технологии расширяет возможности развития навыков вдумчивой работы с информацией.

Наиболее эффективной формой обучения критическому мышлению студентов является реализация групповой работы, позволяющей развивать качества самостоятельности, любознательности, умения сделать независимую оценку, привести аргументацию своего мнения, доказать либо опровергнуть свое решение. Каждой группе должно быть свойственно обладание рядом определенных качеств, интегративных умений критического мышления и командной работы, сочетания, которое представляет собой профессиональную компетенцию будущих специалистов.

Рассмотрим базисную структуру занятия по технологии развития критического мышления посредством чтения и письма. В классическом представлении она имеет три фазы:

- I фаза – вызов,
- II фаза – осмысление,
- III фаза – рефлексия.

Назначением фазы вызова является подготовка к восприятию новой информации. Она включает в себя, активизацию уже имеющихся знаний. Затем, определяются цели изучения новых объектов информации. Зачастую, преподаватель сам определяет вектор освоения новой информации студентами, исходя из заранее поставленных им целей. Студенты в данном случае принимают поставленные цели исследований, как собственные, а преподаватель позволяет себе четко проектировать этапы учебного процесса и диагностировать результативность. В то же время, ученые-сторонники конструктивистского подхода в обучении (Б. Блум, Дж. Дьюи) считают, что лучшим внутренним мотивом к самому процессу обучения у студентов является возможность собственной постановки целей.

Таким образом, предоставление студентам возможности анализа уже имеющихся данных по теме стимулирует постановку их собственных целей-мотивов [3, с. 21].

Известный факт, что в ходе занятия различные студенты не проявляют одинакового интереса к изучению предмета, в особенности, непрофильного. Многие предпочитают дожидаться момента, когда общую задачу выполняют те студенты, которые прикладывают значительные интеллектуальные усилия. На стадии вызова необходимо подключить к работе всех, вовлечь в общую беседу и дать понять, что для решения поставленной задачи важны мнение и усилия каждого. Студенты должны увидеть систематизацию всей информации, появившейся в результате свободного обмена общими мнениями, как «правильными», так и «неправильными». Этот обмен позволит каждому увидеть индивидуальные противоречия, непросвоенные моменты, определяющие направление дальнейшего поиска в ходе изучения новой темы. Каждый студент сможет уяснить для себя, на каких аспектах необходимо заострить внимание, а что требует лишь дополнительной проверки на достоверность.

В случае возникновения ситуации, когда ввиду нехватки у студентов знаний и опыта относительно нового материала, представляется невозможным формирование умозаключений, преподаватель может попросить высказать предположения, спрогнозировать то, о чем пойдет речь. Данный подход только придаст еще больше стимула для работы в рамках II фазы – фазы осмысления.

Фаза осмысления содержания чаще всего занимает наибольшее время в процессе занятия в вузе. Знакомство с новой информацией здесь может происходить, как посредством устного изложения, т.е. лекции, так и с помощью чтения, просмотра видеоматериалов или компьютерных обучающих программ. В любом из представленных случаев, студенты на данном этапе вступают в контакт с новой информацией.

Однако зачастую быстрый темп изложения информации препятствует должному ее осмыслению, что нарушает один из принципов методики развития критического мышления – отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом [4, с. 37].

Во избежание подобных ситуаций преподаватель имеет возможность расставить акценты на тех вопросах, которые будут соответствовать поставленным в ходе стадии вызова направлениям познания, ожиданиям студентов. Выбор формата работы на занятии (лекция, рассказ, чтение и т. д.) остается за преподавателем, главное, чтобы он обеспечивал индивидуальное принятие и отслеживание новой информации. В течение стадии осмысления преподавателю важно также поддерживать активность и интерес студентов, достигнутые во время фазы вызова. Качество отобранного материала здесь имеет первостепенное значение.

Причины утраты активности и интереса в процессе работы на фазе осмысления могут быть следующими:

Во-первых, текст или сообщение могут быть слишком сложными, либо могут не содержать ответов на поставленные вопросы. В этом случае, облегчить задачу восприятия можно, организовав работу в режиме слушания с использованием специальных приемов активизации внимания и стимулирования осмысления в критическом плане. Также, несмотря на организационную сложность режима чтения, этот процесс предоставляет большие возможности для критического осмысления, так как изначально является индивидуальным и нерегламентированным по скорости восприятия новой информации. Иными словами, в процессе чтения студенты имеют возможность повторного прочтения непонятных моментов, акцентирования важных фрагментов, а также обращения к дополнительным источникам.

Другой причиной потери активности обучающихся может стать неиспользование тех самых известных приемов акцентирования внимания преподавателем. К ним относятся: проблемные вопросы по ходу объяснения, графические материалы, интересные факты и комментарии, а также различные примы для вдумчивого чтения.

Нельзя не отметить тот факт, что на протяжении фазы осмысления, как и в течение фазы вызова, студенты продолжают заниматься самостоятельной постановкой целей своего обучения. Этот процесс идет параллельно с усвоением новой информации. Происходит поиск ответов на ранее заданные вопросы, решение проблем, возникших на стадии вызова. В случае, если не все вопросы и затруднения находят свое решение, преподавателю необходимо стимулировать

к постановке новых вопросов и поиску ответов в контексте информации, с которой работают студенты.

На этапе рефлексии происходит систематизация новой информации по отношению к имевшимся ранее знаниям и опыту. Возникает собственное аргументированное представление об изучаемом. Целесообразным на данном этапе отмечается сочетание индивидуальной и групповой работы. В процессе индивидуальной работы, с одной стороны, происходит выделение наиболее значимой информации для понимания сути изучаемой темы и реализации ранее поставленных целей. С другой стороны, происходит самостоятельное выражение новой информации и выстраивание причинно-следственных связей в собственном контексте. Знания в данном случае будут носить гораздо более долгосрочный характер. Устная рефлексия, то есть живой обмен данными между студентами, позволяет также ознакомиться с различными представлениями, проанализировать разные мнения по одному вопросу.

Роль фазы рефлексии является крайне важной не только в данной методике, но и в отслеживании самого процесса обучения. Систематизация этапов и механизма своей деятельности в целом помогает студентам осознать методологию учебного и научного познания. Степень прозрачности преподавания, характеризующая понимание студентов о том, как разворачивается учебный процесс, является одним из критериев его эффективности.

Нельзя не отметить значимость собственной оценки студентов своего пути от представления к пониманию, которая должна происходить без принуждения со стороны преподавателя. Одним из механизмов стимулирования такой деятельности являются вопросы. Вопросы со стороны преподавателя, а также побуждение к собственным вопросам студентов являются эффективным способом направления к самостоятельной рефлексии.

Не менее эффективным способом стимулирования рефлексии могут стать суждения самого преподавателя по поводу происходящего на занятии, оценка его ощущений и выражение собственного мнения. Такая партнерская роль преподавателя позволит сделать атмосферу обсуждения более открытой и приведет к более плодотворным результатам.

Необходимо заметить, что на первых двух фазах преподавателю стоит воздержаться от диагностики процесса и высказывания оценки вслух, поскольку это может лишь демотивировать студентов. Однако на этапе рефлексии необходимо отслеживание преподавателем и студентами развития представлений, идей и практического опыта в динамике, на протяжении всех трех стадий, то есть диагностика всего процесса обучения в рамках данного занятия.

Подводя итог, необходимо заметить, что проблема обучения иностранному языку студентов экономических специальностей является актуальной и требующей основательной проработки. Современные требования к обучению ФГОС ВО включают в себя обязательное овладение навыками межкультурной коммуникативной компетенции, а растущая академическая мобильность и международное сотрудничество обязывают студентов к успешному общению на иностранном языке. Помимо этого, стремительно увеличивающийся с каждым днем объем знаний приводит к непрерывному процессу обучения и требует введения новых подходов в организации учебного процесса. По этим причинам возникла необходимость использования новых технологий и методов обучения студентов.

Использование технологии критического мышления в обучении иностранному языку студентов экономических специальностей основано на критическом анализе поступающей информации и эффективно сочетает в себе все виды речевой деятельности за счет создания необходимой языковой среды, что позволяет ему соответствовать последним требованиям ФГОС ВО [5, с. 6]. Таким образом, использование технологии развития критического мышления в ходе изучения иностранного языка продиктовано необходимостью саморазвития и самосовершенствования студентов.

Критическое мышление помогает анализировать информацию, формулировать обоснованные выводы и оценки, корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам. Вместе с тем, открытый характер изучаемых проблем способствует построению логически продуманного и аргументированного решения. Коллективный характер работы на занятии способствует проявлению сильных сторон каждого участника дискуссии в формировании итогового решения, что приводит к активному включению в учебный процесс каждого студента в группе, независимо от его уровня знаний и языковой базы.

Библиографический список

1. Мельничук М.В., Алисевич М.В. Проблемы формирования интеллектуальной культуры современного студента. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2015; 5-6: 48 – 51.
2. Диттяр О.Ю. Формирование креативного образа системного мышления студентов неязыковых вузов при обучении английскому языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 492 – 494.
3. Диттяр О.Ю. Использование метода «CASE-STUDY» в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов. *English Language Teaching Upgrade: Practices And Innovations*: сборник научных работ. Москва: Научные технологии, 2017.
4. Кластер Д. Что такое критическое мышление? *Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо*. 2001; 4: 36 – 40.
5. Ерохина Л.А. *Использование технологий развития критического мышления*. Available at: <http://ludmilaerokhina.ucoz.ru/publ/ispolzovanie>

References

1. Mel'nichuk M.V., Alisevich M.V. Problemy formirovaniya intellektual'noj kul'tury sovremennogo studenta. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2015; 5-6: 48 – 51.

2. Digtyar O.Yu. Formirovanie kreativnogo obraza sistemnogo myshleniya studentov neyazykovykh vuzov pri obuchenii anglijskomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 492 – 494.
3. Digtyar O.Yu. Ispol'zovanie metoda «CASE-STUDY» v obuchenii anglijskomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov. *English Language Teaching Upgrade: Practices And Innovations: sbornik nauchnykh rabot*. Moskva: Nauchnye tehnologii, 2017.
4. Kluster D. Chto takoe kriticheskoe myshlenie? *Peremena: Mezhdunarodnyj zhurnal o razvitii myshleniya cherez chtenie i pis'mo*. 2001; 4: 36 – 40.
5. Erohina L.A. *Ispol'zovanie tehnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya*. Available at: <http://ludmilaerokhina.ucoz.ru/publ/ispolzovanie>

Статья поступила в редакцию 04.03.19

УДК 378

Zankova A.A., language instructor, online school of Russian language "Red Kalinka" (Wilmington, USA), E-mail: annazankova@yahoo.com

LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN ONLINE ENVIRONMENT: OPPORTUNITIES AND PECULIARITY. The article deals with opportunities of learning Russian as a foreign language in online environment for a different cohort of learners. The author presents a classification of online services and online resources for learning Russian language based on the organization of learning process with an instructor (in a synchronous or asynchronous modes of communication) or without his/her participation. Thus, the choice of online resources and language services depends on learners' goals and specifics of target audience. It has been recently noted that learning Russian language online is becoming popular among adult learners from different countries. The article provides the specifics of teaching this category of learners. The work also describes the specific features of an individual online session with an instructor in an oral synchronous form of communication. The author comes to a conclusion that it is necessary to consider the principles of teaching adults and implement the principles of flexible learning. A flexible learning model becomes a key factor in the work with adult learners in online environment. The present topic is chosen for studying due to the tendency of learning languages in online environment instead of a traditional "face-to-face" approach.

Key words: online learning, flexible learning, Russian as a foreign language, adult learning (andragogy), online session.

A.A. Занкова, преп., онлайн-школа русского языка «Red Kalinka», г. Уилмингтон, США, E-mail: annazankova@yahoo.com

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ОНЛАЙН-СРЕДЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И СПЕЦИФИКА

В статье рассматриваются возможности изучения русского языка как иностранного (РКИ) в онлайн-среде для разного контингента обучающихся. Автором представлена классификация онлайн-сервисов и онлайн-ресурсов для изучения РКИ с позиции организации учебного процесса с помощью преподавателя (в синхронном или асинхронном режиме коммуникации) или без его участия. Так, выбор онлайн-ресурсов зависит от целей обучающихся и особенностей целевой аудитории. В последнее время набирает популярность изучение РКИ онлайн взрослыми из разных стран. В статье формулируются особенности обучения данной категории слушателей, характеризуется специфика индивидуального онлайн-занятия в режиме синхронной коммуникации с преподавателем, а также специфика организации учебного процесса в целом. Автор приходит к выводу, что необходимо учитывать андрагогические принципы обучения взрослых и внедрять принципы гибкости обучения. Построение гибкой модели обучения является ключевым фактором в работе со взрослыми обучающимися в онлайн-среде. Актуальность данной темы объясняется складывающейся тенденцией, когда желающие изучать иностранный язык предпочитают онлайн-формат обучения традиционному "face-to-face" (в аудитории с преподавателем).

Ключевые слова: онлайн-обучение, гибкое обучение, русский язык как иностранный (РКИ), обучение взрослых (андрагогика), онлайн-занятие.

Повсеместное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс уже повлияло на представление об образовании и обучении. Стремительное развитие технологий создает условия и возможности для всех получать непрерывное образование в цифровом образовательном пространстве. Так, сфера онлайн-обучения набирает популярность и за рубежом и в России. К примеру, количество обучающихся, выбравших Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) в 2018 году увеличилось до 101 млн. человек [1]. Ещё одним немаловажным аспектом является то, что 85% пользователей платформы Coursera, крупнейшего провайдера массовых онлайн-курсов, – это взрослые люди старше 22 лет [2]. Подобная тенденция в образовательной среде свидетельствует о необходимости методического и системного исследования возможностей онлайн-обучения взрослых в разных сферах: от бизнес-образования до изучения иностранных языков.

Относительно недавно сложно было представить, что возможно выучить иностранный язык, не выходя из дома или в любом удобном месте. Теперь изучение иностранных языков онлайн стремительно набирает популярность. По данным газеты The Guardian в 2013 году 30 миллионов пользователей скачали приложение для изучения иностранных языков Duolingo [3]. Необходимо отметить, что онлайн-среда предоставляет широкие возможности для изучения иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного (РКИ), в любое время и в любом месте: выбор зависит от целей, материальных возможностей, мотивации и психологического настроения обучающихся.

Теоретические и практические аспекты изучения РКИ дистанционно или в электронном формате отражены в работах Э.Г. Азимова, А.Н. Богомолова, А.Д. Гарцова, А.В. Тряпелникова, С. Meskil, N. Anthony и других. Так, А.Н. Богомолов выделяет четыре модели обучения РКИ дистанционно [4]:

1. Модель «Сетевое обучение»:

- самостоятельная работа обучающегося без сетевого индивидуального преподавателя;
- самостоятельная работа студента с тьютором (в виде диалогового обмена информацией с преподавателем);
- самостоятельная работа в мини-группе с сетевым преподавателем-координатором.

2. Модель «Сетевое обучение и кейс».

3. Модель «Смешанное обучение».

4. Модель «Распределенный класс».

Для всех четырех моделей и типов дистанционного обучения автором была разработана виртуальная языковая среда обучения (ВЯСО). Однако, на наш взгляд, данная классификация не включает модель, подразумевающую совместную работу обучающегося и индивидуального преподавателя в режиме синхронной коммуникации.

Рассматривая онлайн-сервисы и онлайн-ресурсы для изучения РКИ, мы классифицировали их, исходя из позиции организации обучения с помощью преподавателя (в синхронном или асинхронном режиме коммуникации) или без его участия:

1) самостоятельное изучение – образовательные сайты, предлагающие видео-уроки, интерактивные уроки, лексико-грамматические материалы, упражнения, тесты, тексты разной сложности, аудио- и видеофайлы и т. д. (МООК, pushkininstitute.ru и др.);

2) изучение языка с преподавателем в режиме синхронной коммуникации (онлайн-сервисы «rgrerly», «italki», языковые школы, предлагающие занятия с использованием технологии IP-телефонии);

3) самостоятельное изучение с методической поддержкой преподавателя в асинхронном режиме коммуникации (<http://dist-learn.ru>, электронный курс «Русская газета к утреннему кофе», МООК и т. д.);

4) смешанные ресурсы, предлагающие как учебные материалы для самостоятельного изучения, так и возможность заказать онлайн-занятие с преподавателем или онлайн-консультацию с носителем языка (Busuu, Livemocha и др.).

Таким образом, у желающих изучать РКИ есть достаточный выбор онлайн-ресурсов и сервисов, предлагающих образовательные услуги для разных целей и разного контингента обучающихся.

Необходимо отметить, что одной из особенностей изучения РКИ в онлайн-среде является разнородность контингента обучающихся (возраст, социальный статус, исходный уровень владения русским языком и т.д.). Например, возраст заинтересованных в изучении русского языка колеблется от 16 – 17 лет до 75 лет и старше. С.И. Змеёв справедливо замечает, что «специфика организации любого обучения обуславливается особенностями контингента обучающихся, а также целями, содержанием и условиями обучения» [5, с. 8].

Выбор онлайн-ресурса для изучения РКИ, прежде всего, зависит от целей обучающихся и особенностей целевой аудитории. Для иностранцев, желающих учиться в России или для иностранных студентов, уже обучающихся в российский вузах, MOOC или ресурсы, предлагающие готовые уроки, будут оптимальным решением в совершенствовании знаний, умений и навыков и в формировании лингвистической компетенции. Взрослые обучающиеся, желающие изучить русский язык, для личных или профессиональных целей, скорее всего, выберут онлайн-занятие с преподавателем-носителем языка. Онлайн-занятия с преподавателем могут проходить в индивидуальном формате или в групповом. Практика работы показывает, что обучающиеся, проходившие групповое обучение и стремящиеся получить больше разговорной практики, выбирают впоследствии индивидуальные занятия. Приоритет индивидуального занятия обуславливается также психологическим фактором (нежеланием сравнивать себя с достижениями других обучающихся, желанием получить больше внимания со стороны преподавателя), социальным фактором (высокий социальный статус вне учебной деятельности), бытовой фактор (время группового занятия не совпадает с рабочим графиком обучающегося).

Можно выделить следующие характеристики индивидуального онлайн-занятия с преподавателем в режиме синхронной коммуникации:

- 1) построение индивидуальной траектории обучения в зависимости от целей обучающегося;
- 2) максимальная индивидуализация обучения (учет психофизиологических и когнитивных особенностей, профессионального и жизненного опыта, уровня языковой и компьютерной компетенции и т. д.);
- 3) ориентация на результат, а не на прохождение запланированной программы обучения;
- 4) преобладание речевой практики;
- 5) неформальная, дружеская атмосфера занятия, преподаватель воспринимается как друг и помощник, а не учитель-наставник;
- 6) своевременная и продуктивная обратная связь;
- 7) отсутствие конкурентной среды, т. е. сравнения своих результатов и навыков с другими обучающимися;
- 8) гибкость обучения (время и продолжительность занятий, длительность курса, выбор учебных материалов и способа их доставки, подбор оптимальной методики обучения);
- 9) отсутствие формального контроля, так как эффективность обучения определяется обучающимся и его ощущением собственного успеха и прогресса.

По нашему мнению, основой в работе с индивидуальными обучающимися в онлайн-среде являются принципы андрагогики и принципы гибкости обучения. Специфическим предметом андрагогики является теория и методика обучения взрослых в контексте непрерывного образования [6]. В научной литературе накоплено достаточно работ по методике и технологии обучения взрослых. Перечислим основные особенности [5; 7; 8]:

- 1) учёт жизненного и профессионального опыта;
- 2) совместная деятельность преподавателя и обучающегося;
- 3) ведущая роль принадлежит обучающемуся;

- 4) немедленное применение полученных знаний;
- 5) практико-ориентированный характер обучения;
- 6) учебный процесс определяется временными, пространственными, бытовыми, социальными или профессиональными факторами;
- 7) создание комфортного психологического климата;
- 8) готовность к обучению обучающихся, их стремление к самореализации и самостоятельности.

Вслед за Б. Коллис и Дж. Мунен под гибкостью обучения мы понимаем не только вариативность подходов к процессу обучения, зависящего от местонахождения обучающегося, но и варьирование процесса обучения в зависимости от целей обучающихся, а также возможность выбора учебных материалов, способов их изучения и доставки, мультимедийных средств поддержки, внедрения мобильных приложений в учебный процесс, а также педагогических (методических) принципов на основе технологических решений [9]. Таким образом, гибкость обучения – это переход к системе, в которой важные решения по реализации процесса обучения принимаются обучающимся, а преподаватель готов адаптировать учебный процесс в зависимости от предпочтений обучающегося, его уровня коммуникативной, компьютерной и цифровой компетенций.

Опыт обучения взрослых показывает, что не все обучающиеся обладают достаточно высоким уровнем компьютерной и цифровой компетенции, чтобы в полной мере воспользоваться дидактическими возможностями цифровой среды. Также не все обучающиеся выполняют задания для самостоятельной работы в силу занятости и отсутствия свободного времени, а иногда и желания. По данным опроса, проведенного нами среди взрослых обучающихся, изучающих РКИ индивидуально в онлайн-среде, только 21% обучающихся выполняет 90–100% из объема заданий для самостоятельного изучения, 30% выполняют 50–80%, 37% делают 30–50% работы, а 12% не выполняют упражнения вовсе. Важность самостоятельной работы и способы её организации в изучении иностранного языка отражены в работах отечественных методистов (Ю.А. Комаровой, М.И. Ладыгиной, Л.В. Михалева, А.Ю. Середкиной, Г.В. Роговой и др.). Однако необходимо учитывать и занятость взрослых обучающихся, которые чаще всего занимаются в вечернее время после работы. Таким образом, преподаватель постоянно должен адаптировать учебный процесс с учетом вышеназванных факторов, чтобы вместе с обучающимся добиваться положительных результатов. Гибкость модели обучения и гибкость в работе преподавателя РКИ обуславливают специфику обучения взрослых и становятся факторами эффективного онлайн-обучения РКИ и любого другого иностранного языка.

Цифровые и мобильные технологии предлагают широкие возможности в изучении иностранных языков. Таким образом, выбор онлайн-ресурсов и сервисов зависит от целей и мотивации обучающихся, сформированности компьютерной и цифровой компетенций, готовности работать в онлайн-среде. В свою очередь, цифровая среда меняет систему обучения и подход к образовательному процессу: происходит переход к более гибкой, изменчивой, вариативной системе обучения. В итоге гибким становится не только учебный процесс, но и деятельность преподавателя, эффективность работы которого зависит от его способности адаптировать методические подходы и учебные материалы под возможности, цели и компетенции обучающегося.

Библиографический список

1. Dhawal Sh. *By the Numbers: MOOCs in 2018*. Available at: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/-dhawal-shah.html>
2. Dhawal Sh. *MOOCs Find Their Audience: Professional Learners and Universities*; Available at: <http://www.edsurge.com/news/2017-07-06-moocs-find-their-audience-professional-learners-and-universities>
3. Rado A.C. Can I successfully learn a language online? *The Guardian*. 2014. February; Available at: <http://theguardian.com/education/2014/feb/21/can-i-a-language-online.uk>
4. Богомолов А.Н. *Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку*: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2008.
5. Змеев С.И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов. *Человек и образование*. 2014; 1: 8 – 14.
6. Колесникова И.А. *Основы андрагогики*. Москва: АСАДЕМА, 2007.
7. Jarvis P. *Adult and continuing education. Theory and Practice*. London, New York, 1995.
8. Knowles M.S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: The Adult Education company, 1980.
9. Collis B., Moonen J. *Flexible Learning in a Digital World*. London: Kogan Page Limited, 2001.

References

1. Dhawal Sh. *By the Numbers: MOOCs in 2018*. Available at: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/-dhawal-shah.html>
2. Dhawal Sh. *MOOCs Find Their Audience: Professional Learners and Universities*; Available at: <http://www.edsurge.com/news/2017-07-06-moocs-find-their-audience-professional-learners-and-universities>
3. Rado A.C. Can I successfully learn a language online? *The Guardian*. 2014. February; Available at: <http://theguardian.com/education/2014/feb/21/can-i-a-language-online.uk>
4. Bogomolov A.N. *Nauchno-metodicheskaya razrabotka virtual'noj yazykovoy sredy distancionnogo obucheniya inostrannomu (russskomu) yazyku*: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
5. Zmeev S.I. Primenenie andragogicheskikh principov obucheniya v podgotovke i povyshenii kvalifikacii specialistov. *Chelovek i obrazovanie*. 2014; 1: 8 – 14.
6. Kolesnikova I.A. *Osnovy andragogiki*. Moskva: АСАДЕМА, 2007.
7. Jarvis P. *Adult and continuing education. Theory and Practice*. London, New York, 1995.
8. Knowles M.S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: The Adult Education company, 1980.
9. Collis B., Moonen J. *Flexible Learning in a Digital World*. London: Kogan Page Limited, 2001.

УДК 378.06-056.26

Zaseka M.V., senior teacher, Humanities and Education Science Academy (Branch), V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: zagagylinaa@mail.ru

Semenov D.S., senior teacher, Tauride Academy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: zagagylinaa@mail.ru

PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES TO TRAINING CONDITIONS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION. The article focuses on students with health disorders of musculoskeletal system. Special additional programs for students with disabilities are considered. The main forms of career guidance are identified. Recommendations on interpersonal interaction with students with disabilities are described. Requirements to results of development of the educational program are defined. It is noted that the adaptation of students to learning is a multi-level process, which includes the constituent elements of social and psychological adaptation and promotes the development of intellectual and personal capabilities of the student. The researchers reveal that freshmen have a change of the usual way of life, which automatically includes the adaptation process.

Key word: limited capacity, musculoskeletal system, learners, adaptation.

М.В. Засека, ст. преп. Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: zagagylinaa@mail.ru

Д.С. Семенов, ст. преп., Таврическая академия, «КФУ им. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: zagagylinaa@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье уделено внимание обучающимся с отклонениями в состоянии здоровья с заболеваниями костно-мышечной системы. Рассмотрены специальные дополнительные программы для абитуриентов – инвалидов. Выделены основные формы профориентационной работы. Описаны рекомендации по межличностному взаимодействию с обучающимися с ограниченными возможностями. Определены требования к результатам освоения образовательной программы. Отмечается, что адаптация обучающихся к обучению представляет собой многоуровневый процесс, который включает составные элементы социально-психологической адаптации и способствует развитию интеллектуальных и личностных возможностей обучающегося. Установлено, что у первокурсников происходит смена привычного образа жизни, что автоматически включает адаптационный процесс.

Ключевые слова: ограниченные возможности, костно-мышечная система, обучающиеся, адаптация.

Введение

Правительство Российской Федерации принимает ряд законов для улучшения образовательного процесса лиц с ОВЗ, так от 03.05.2012 № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». Приказом Минобрнауки от 21.09.2009 № 341 «Требования к оснащению рабочих мест для детей-инвалидов и педагогических работников, а также центров дистанционного образования детей-инвалидов компьютерным, телекоммуникационным и специализированным оборудованием и программным обеспечением для организации дистанционного образования детей-инвалидов, а также к подключению и обеспечению технического обслуживания указанных оборудования и программного обеспечения».

Обучение студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ осуществляется на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения указанных обучающихся. Для реализации права на получение образования лица, имеющие инвалидность, должны представить в образовательное учреждение заключение федерального учреждения медико-социальной экспертизы о том, что им не противопоказано обучение в соответствующих образовательных организациях (п. 5 ст. 72 ФЗ «Об образовании»).

Привлекают внимание в аспекте проблематики нашего исследования работы таких ученых, как Ф.Б. Березин, В.В. Гриценко, А.Н. Жмыриков, Ю.А. Клейберг, П.С. Кузнецов, Е.В. Маркова и др., авторы отмечают, что социально-психологическая адаптация – это сложный, многоуровневый процесс взаимодействия личности и окружающей среды, в результате которого происходят внутриличностные изменения, отражающиеся на взаимодействии индивида с окружающей средой. Социально-психологическая адаптация подразумевает как усвоение определенных социальных норм, правил, так и формирование личностных качеств, ценностей, обусловленных новой социальной ситуацией [1; 2].

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов теории и практики о социально-психологической адаптации обучающихся с ОВЗ к обучению в вузе содержится в трудах таких авторов, как П. Парохонский, Е.Р. Ярская-Смирнова, П.В. Романов, С. Коби, К. Пэрли, Д. Холл, Т. Тинклин и др. [3; 4]. Необходимо отметить, что в Российской Федерации ежегодно регистрируется более 3 млн. случаев болезней костно-мышечной системы и соединительной ткани. Прирост показателей заболеваемости при данной патологии за последние пять лет составил более 17%.

Болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани являются одной из актуальных медицинских и социальных проблем ввиду их большой распространенности, хронического прогрессирующего течения, высокого уровня инвалидности и снижения качества жизни (Л.П. Гришина с соавт., 2010 – 2014; Е.Л. Насонов, 2010; С.Н. Пузин с соавт., 2009-2012; А.Н. Разумов, 2009 – 2012; С.В. Сергеев, 2014) [5].

В исследовании В.П. Лунева (2006) показано, что в Российской Федерации доля инвалидов вследствие болезни костно-мышечной системы и соеди-

нительной ткани в контингенте впервые признанных инвалидами в трудоспособном возрасте в 1994 г. была 7, 5%, а в 2005г. увеличилась до 9,6%, уровень первичной инвалидности вырос с 4,5 в 1994г. до 6,3 на 10 тыс. населения в 2005 г. [6; 7].

Необходимо отметить, что, перед системой образования России стоит актуальная задача достижения нового современного качества общего и профессионального образования лиц с инвалидностью и ОВЗ. Формирование адекватной образовательно-реабилитационной среды для обучения и развития лиц с инвалидностью и ОВЗ невозможно без совершенствования системы образования и разработки комплексного научно-методического обеспечения учебного процесса.

Исходя из психофизического развития и состояния здоровья студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, организуются занятия совместно с другими студентами в общих группах, используя социально-активные и рефлексивные методы обучения, технологии социокультурной реабилитации с целью оказания помощи в установлении полноценных межличностных отношений с другими студентами, создании комфортного психологического климата в студенческой группе, отражающегося в планах воспитательной работы Гуманитарно-педагогической академии, а так же при разработке индивидуальных планов обучения. Обучение студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ может осуществляться индивидуально, а также с применением дистанционных технологий. Дистанционное обучение обеспечивает возможность коммуникаций с преподавателем, а также с другими студентами посредством вебинаров, что способствует сплочению группы, направляет учебную группу на совместную работу, обсуждение, принятие группового решения. В учебном процессе для студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ должны применяться специализированные технические средства приема-передачи учебной информации в доступных формах для студентов с различными нарушениями.

Результаты и их обсуждение

Начало учебы на новом месте, обычно переход из общеобразовательной школы в колледж и вуз достаточно резкая перемена в жизни, так как учеба в школе сильно отличается по содержанию, формам, нагрузкам, требующимися результатами. Трудности возрастают тогда, когда обучающийся не старателен в учебе, не вырабатывает в себе правильной организации времени. Очень трудно учиться также обучающемуся с низкой мотивацией к достижению успеха. Среди психологических детерминант качества адаптации на начальном периоде обучения следует отметить такие, как самооценка (этот показатель значимо связан с отношением к обучению, к преподавателям и к сокурсникам). Новая обстановка, новый режим, новые отношения, новая социальная роль, новый уровень отношений с родителями, иное отношение к себе.

По вопросу адаптации обучающихся в вузе существует несколько точек зрения, которые можно свести к двум основным разработанные А.Л. Венгер и Н.С. Трофимовой, которые представлены в таблице 1.

Процесс адаптации обучающихся на новом месте включает несколько её психологических разновидностей между А. Л. Венгер и Н. С. Трофимовой

А.Л. Венгер	Н.С. Трофимова
1. Организационную адаптацию – изучение учебного заведения и организационной среды в нем, требований и норм, внутреннее принятие и соответствующее построение своего организационного поведения	1. Психологической идентификации – внутреннем принятии всех норм и требований, существующих, в учебном заведении; полном включении своих возможностей в учебную деятельность, в жизнь коллектива студенческой группы;
2. Деятельностную – определение ответственности, прав и действий на своем месте студента, обязанностей, требований, к качеству учебной деятельности.	2. Приспособлении к учебной деятельности – внешнем соблюдении основных норм и требований учебного заведения (во избежание неприятностей), приспособлении к нормам учебной деятельности (официальным и неофициальным) при внутреннем неприятии части их; неполном включении своих возможностей в процесс обучения и получения специальности
3. Профессиональную – понимание характера профессии, места специальности в общей системе, также стремление овладеть профессией – возникновение мотивации;	3. Психологической дезадаптации – полном внутреннем неприятии интересов, задач и требований учебного заведения при внешней демонстрации их принятия
4. Социально-психологическую – привыкание к студентам своей группы, налаживание деловых и личных доброжелательных отношений с ними, завоевание признания своей личности и, таким образом, самоутверждения в группе. Важным аспектом этого вида адаптации является налаживание отношения с преподавателями, администрацией;	
5. Бытовую – привыкание к рабочему режиму жизни, повышенным психологическим и умственным нагрузкам, решению вопросов питания, досуга, в том числе нередко и жилищных, особенно если студент иногородний.	

Полноценная психологическая адаптация включает три этапа:

1. Ознакомление с новым местом учебы, правами и обязанности обучающегося, и начало учебы;
2. углубленное освоение правил и норм учебного заведения и качественной учебы;
3. осознанное и творческое усовершенствование учебы.

Процесс адаптации к обучению в сфере профессионального образования – явление весьма сложное, многогранное. Период острой адаптации, падает на 1-2 курсы. Его продолжительность определяется индивидуальными особенностями обучающихся, включающими способности, психические установки, материальную обеспеченность и, конечно, здоровье. На втором курсе у обучающихся возникает новая мотивация. Они приступают к изучению специальных дисциплин, требующих усвоения большого объема новой специальной информации. Считается, что процесс адаптации завершается, как правило, к концу второго курса. Обучающиеся сталкиваются с новыми формами и методами обучения, новыми эмоциональными переживаниями, у них меняется режим труда и отдыха, сна и питания. Адаптация личности обучающегося к обучению обусловлен необходимостью отказа от привычного, неизбежностью преодоления многочисленных и разноплановых адаптационных проблем, и профессиональных затруднений.

Хотелось бы отметить, что обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата представляют собой многочисленную группу лиц, имеющих различные двигательные патологии, которые часто сочетаются с нарушениями в познавательном, речевом, эмоционально-личностном развитии.

Необходимо сохранять принцип коррекционной направленности обучения, которая должна обеспечиваться специальными методами обучения, введением специальных пропедевтических занятий, предшествующих изучению отдельных разделов и тем программы, а также введением специальных индивидуальных и групповых занятий. Продолжительность занятия не должна превышать 1,5 часа, после чего рекомендуется 10-15-минутный перерыв. Обучение студентов с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата должно осуществляться на фоне лечебно-восстановительной работы, которая должна вестись в следующих направлениях: – усиленная медицинская коррекция двигательного дефекта; – терапия нервно-психических отклонений; – купирование соматических заболеваний; – должно сочетаться с лечением на базе поликлиники, занятиями ЛФК и логопедическими занятиями на базе медицинского учреждения или реабилитационного центра. Рекомендации по межличностному взаимодействию с обучающимися, у которых нарушение опорно-двигательного аппарата (ДЦП). Специфика поражений опорно-двигательного аппарата может замедленно формировать такие операции, как сравнение, выделение существенных и несущественных признаков, установление причинно-следственной зависимости, неточность употребляемых понятий. При тяжелом поражении нижних конечностей руки присутствуют трудности при овладении определенными предметно-практическими действиями. Поражения опорно-двигательного аппарата часто связаны с нарушениями зрения, слуха, чувствительности, пространственной ориентации. Это проявляется в замедленном формировании понятий, определяющих положение предметов и частей собственного тела в пространстве, неспособности узнавать и воспроизводить фигуры, складывать из частей целое. В письме выявляются ошибки в графическом изображении букв и цифр (асимметрия, зеркальность), начало письма и чтения с середины страницы. Нарушения опорно-двигательного

аппарата проявляются в расстройстве внимания и памяти, рассредоточенности, сужении объема внимания, преобладании слуховой памяти над зрительной. Эмоциональные нарушения проявляются в виде повышенной возбудимости, проявлении страхов, склонности к колебаниям настроения. Для организации учебного процесса необходимо определить учебное место в аудитории, следует разрешить студенту самому подбирать комфортную позу для выполнения письменных и устных работ (сидя, стоя, облокотившись и т. д.). При проведении занятий следует учитывать объем и формы выполнения устных и письменных работ, темп работы аудитории и по возможности менять формы проведения занятий. С целью получения лицами с поражением опорно-двигательного аппарата информации в полном объеме звуковые сообщения нужно дублировать зрительными. Особую роль в педагогической деятельности, играет использование наглядного материала, обучающих видеоматериалов. При работе со студентами с нарушением опорно-двигательного аппарата необходимо использовать методы, активизирующие познавательную деятельность учащихся, развивающие устную и письменную речь и формирующие необходимые учебные навыки. Независимо от степени двигательных дефектов у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата могут встречаться нарушения эмоционально-волевой сферы, поведения. Эмоционально-волевые нарушения проявляются в повышенной возбудимости, чрезмерной чувствительности к 15 внешним раздражителям и пугливости. У одних отмечается беспокойство, суетливость, расторможенность, у других – вялость, пассивность и двигательная заторможенность. При общении с человеком в инвалидной коляске, нужно сделать так, чтобы ваши глаза находились на одном уровне. Например, сразу в начале разговора сесть, если есть возможность, прямо перед человеком в инвалидной коляске. Инвалидная коляска – неприкосновенное частное пространство. На неё нельзя облокачиваться и толкать.

В тоже время не следует говорить резко с человеком, имеющим психические нарушения, даже если для этого имеются основания. Если собеседник проявляет дружелюбность, то лицо с ОВЗ будет чувствовать себя спокойно. При общении с людьми, испытывающими затруднения в речи, не следует:

- перебивать и поправлять; начинать говорить только тогда, когда убедитесь, что собеседник закончил свою мысль;
 - пытаться ускорить разговор; необходимо быть готовым к тому, что разговор с человеком с затрудненной речью займет больше времени; если спешите, лучше договориться об общении в другое время;
 - забывать, что затруднения в речи – не показатель низкого уровня интеллекта человека; если не понятно, что вам сказали, следует переспросить; если снова не удалось понять, нужно попросить произнести слово в более медленном темпе, возможно, по буквам;
 - при возникновении проблем в общении, можно спросить, не хочет ли собеседник использовать другой способ – написать, напечатать; старайтесь задавать вопросы, которые требуют коротких ответов или кивка.
- При общении с людьми с гиперкинезами (непроизвольными движениями тела или конечностей):
- во время разговора не отвлекайтесь на непроизвольные движения собеседника, потому что можете пропустить что-то важное;
 - при гиперкинезах встречаются затруднения в речи. В данном случае необходимо учитывать рекомендации, изложенные выше.

Преподаватель должен проявлять педагогический такт, создавать ситуации успеха для студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, своевременно оказывать помощь, развивать веру в собственные силы и возможности.

Заключение

Теоретический анализ литературы показывает, что проблема рассматривалась достаточно широко. В тоже время целый ряд конкретных вопросов, связанных с адаптацией обучающихся с ОВЗ остается мало разработанным.

Эффективность процесса обучения таких обучающихся в вузе во многом определяется наличием определенных психолого-педагогических условий.

Отдавая должное тому, что было сделано предшественниками, мы, тем не менее, считаем, что необходимо оптимизировать адаптацию наличием индивидуального образовательного плана, индивидуальной программы сопровождения. Производить учет темповых особенностей обучающегося и его работоспособности при проведении занятий.

Библиографический список

1. Друзь Е.А., Детков Ю.А., Платонова В.А. Основные мероприятия в профилактике остеохондроза на занятиях по физической культуре. *Теория и практика АФК: материалы научно-практ. конф. СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта*, 1997.
2. Пономаренко Г.Н. *Физическая и реабилитационная медицина*. Москва: ГЕО-TAR-Медиа, 2016.
3. Бунак В.В. *Антропометрия*. Москва: Учпедгиз, 1941.
4. Курдыбайло С.Ф. *Врачебный контроль в адаптивной физической культуре*. С.Ф. Курдыбайло, С.П. Евсеев, Г.В. Герасимова. Москва: Советский спорт, 2004.
5. Вуккуп К. *Клиническое исследование костей, суставов и мышц*: пер. с англ. Москва: Медицинская литература, 2007.
6. Анохин П.К. *Общие принципы компенсаций нарушенных функций и их физиологическое обоснование*. Москва, 1956.
7. Анохин П.К. *Очерки физиологии функциональных систем*. Москва, 1975.

References

1. Druz' E.A., Detkov Yu.A., Platonova V.A. Osnovnye meropriyatiya v profilaktike osteohondroza na zanyatiyah po fizicheskoj kul'ture. *Teoriya i praktika AFK: materialy nauchno-prakt. konf. SPbGAFK im. P.F. Lesgafita*, 1997.
2. Ponomarenko G.N. *Fizicheskaya i reabilitacionnaya medicina*. Moskva: GEO-TAR-Media, 2016.
3. Bunak V.V. *Antropometriya*. Moskva: Uchpedgiz, 1941.
4. Kurdybajlo S.F. *Vrachebnyj kontrol' v adaptivnoj fizicheskoj kul'ture*. S.F. Kurdybajlo, S.P. Evseev, G.V. Gerasimova. Moskva: Sovetskij sport, 2004.
5. Vukup K. *Klinicheskoe issledovanie kostej, sustavov i myshc*: per. s angl. Moskva: Medicinskaya literatura, 2007.
6. Anohin P.K. *Obschie principy kompensacij narushennyh funkcij i ih fiziologicheskoe obosnovanie*. Moskva, 1956.
7. Anohin P.K. *Ocherki fiziologii funkcional'nyh sistem*. Moskva, 1975.

Статья поступила в редакцию 04.03.19

УДК 37.013

Ivakina L.A., postgraduate, Lipetsk State Pedagogical University n.a. P.P. Semenov-Tyan-Shansky (Lipetsk, Russia), E-mail: ivakina.22@yandex.ru
Tigrov V.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor of Department of Technology and Technical Creativity, Lipetsk State Pedagogical University n.a. P.P. Semenov-Tyan-Shansky (Lipetsk, Russia), E-mail: tigrisandn@mail.ru

PARTNERSHIPS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND PARENTS AS A CONDITION TO FORM INNOVATION DESIGN COMPETENCE IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN. The article deals with partnerships of preschool educational organization and parents as a condition to develop innovation design competence in senior preschoolers. The authors analyze modern psychological and pedagogical researches of the problem of interaction of parents and educational organizations. Optimum forms of partnerships are identified with method questionnaire with the purpose to form innovation design competence in senior preschoolers. 60 parents of senior preschool children attending kindergartens of Lipetsk took part in the research. The respondents filled out paper questionnaires, including question of readiness and interest of parents in educational process. The parents preferred to participate in productive activity with children. The article has a conclusion about expediency partnerships of preschool educational organization and parents that help to form innovation design competence in children.

Key words: innovation design competence, senior preschools children, partnerships, condition.

Л.А. Ивакина, аспирант, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, E-mail: ivakina.22@yandex.ru

В.П. Тигров, д-р пед. наук, доц., проф. каф. технологий и технического творчества, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, E-mail: tigrisandn@mail.ru

СОТРУДНИЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННО-ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается сотрудничество дошкольной образовательной организации и родителей как условие формирования инновационно-проектной компетентности старших дошкольников. Авторы анализируют современные психолого-педагогические исследования, раскрывающие проблему отношений родителей и образовательных учреждений. При помощи анкетирования определены оптимальные формы сотрудничества данных социальных институтов с целью формирования инновационно-проектной компетентности старших дошкольников. В исследовании приняли участие 60 родителей детей старших и подготовительных к школе групп МБДОУ № 22 г. Липецка. Респондентам предлагалось заполнить анкеты, включающие блоки вопросов касающихся готовности и заинтересованности родителей в образовательном процессе, а также выявления оптимальных форм сотрудничества. В результате анкетирования выявлено, что родители предпочитают непосредственное участие в продуктивных, совместных с детьми занятиях. В статье делается вывод о целесообразности сотрудничества дошкольной образовательной организации и родителей как условия формирования инновационно-проектной компетентности старших дошкольников.

Ключевые слова: инновационно-проектная компетентность, старшие дошкольники, сотрудничество, условие.

В период инновационного развития страны, когда знания человека, его возможности применять их для быстрого освоения новых технологий, способность самообучаться, осваивать достижения в своей профессиональной деятельности на протяжении всей жизни являются источником экономического роста страны, система образования должна ориентироваться на воспитание и обучение личности, способной к самообразованию, обладающей аналитическим и критическим мышлением, готовой действовать в быстро меняющихся условиях современного мира и такое обучение необходимо начинать с первого уровня образования – дошкольного.

В соответствии с данным запросом перед дошкольным образованием стоит задача воспитания личности, стремящейся к новому, готовой к разумному риску,

креативной и предприимчивой [1], что позволяет говорить об актуальности темы формирования инновационно-проектной компетентности старших дошкольников. Инновационно-проектную компетентность старших дошкольников мы рассматриваем как интегративное качество личности, проявляемое в инновационно-проектной деятельности, в решении нестандартных, инновационных задач, требующих творческого подхода [2].

Опираясь на теорию Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, считаем правомерным предположить, что одним из условий формирования инновационно-проектной компетентности старших дошкольников является сотрудничество родителей и дошкольной образовательной организации. Поэтому в нашем исследовании мы предприняли попытку теоретически обосновать данное положение

и выявлять оптимальные формы сотрудничества дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников.

Тема влияния семьи на становление личности имеет глубокие корни в отечественной педагогике. П.Ф. Лесгафт в своем труде «Семейное воспитание ребёнка и его значение» отмечает, что семья играет важную роль в воспитании, то, что приобретено в детстве, очень трудно, а в ряде случаев невозможно исправить во взрослом состоянии [3]. В прошлом веке отношения педагогов и родителей воспитанников изучались Ш.А. Амонашвили, П.П. Блонским, С.Т. Шацким, В.А. Сухомлинским и др. Анализ современных психолого-педагогических работ по данной теме позволяет сделать выводы о признании значимой роли родителей в образовательной деятельности и актуальности темы поиска оптимальных форм коммуникаций образовательной организации и родителей воспитанников [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

Значение родителей в образовании своих детей отражено в законе «Об образовании в Российской Федерации», статья 44 [11]. ФГОС ДО сотрудничеству организации с семьёй воспитанников определяет как один из основных принципов дошкольного образования. Взаимодействие с родителями является одним из показателей качества дошкольного образования с использованием шкалы ECERS-R [12].

Важность роли взрослого в воспитании ребёнка определена Л.С. Выготским понятием «зоны ближайшего развития» – то, что ребёнок может сделать сегодня только с помощью взрослого, в ближайшем будущем будет способен сделать сам. Л.С. Выготский описывает данное понятие так: «...Функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды ... сперва ... как категория интерпсихическая, потом ... как ... интрапсихическая, сперва между людьми, затем внутри ребёнка...» [13]. Определение «зоны ближайшего развития» позволяет планировать образовательную деятельность и раскрывает взрослым возможности детей, что является важным моментом для нашего исследования. Под термином «сотрудничество» мы понимаем процесс воздействия субъектов друг на друга, в результате которого происходит объединение двух социальных институтов с определённой целью, в нашем случае – это формирование инновационно-проектной компетентности старших дошкольников.

Ключевым понятием нашей работы является «компетентность», которую мы определяем как «совокупность личностных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определённому объекту» [14, с. 85]. В нашем исследовании компетентность старших дошкольников рассматривается применительно к инновационно-проектной деятельности, под которой мы понимаем активность личности в технологической сфере человеческой жизнедеятельности по созданию, внедрению и распространению новшеств. Это и идея, и процесс, и продукт, и материальное воплощение [2]. Как следствие, одним из путей решения проблемы формирования инновационно-проектной компетентности старших дошкольников используемых нами, является метод проектов, а сотрудничество дошкольной образовательной организации и родителей позволит, в свою очередь, повысить эффективность педагогического процесса, прежде всего, за счет следующего:

- использования долгосрочных проектов в образовательном процессе, которые предполагают создание значимого для школьника объекта, требующего на выполнение больших временных затрат. В.А. Деркунская [15] отмечает цикличность активности детей дошкольного возраста в выполнении проектов такого вида, а включение родителей в их реализацию позволит поддерживать активность старших дошкольников на высоком уровне;

- стимулирования мотивации и интереса старших дошкольников к инновационно-проектной деятельности через подражание родителям. Детям в дошкольном возрасте свойственна подражательность взрослым. Родители, интересующиеся данной деятельностью, являются примером для своих детей, что свою очередь, активизирует интерес дошкольников;

- расширения возможности детей в продуктивных видах деятельности, так как родители могут взять на себя роль помощников в выполнении непосильных для ребенка технологических операций в проекте. Эффективность от такого сотрудничества, прежде всего в том, что границы в выборе возможных объектов инновационной проектной деятельности значительно расширяются. В силу своих психофизических особенностей дети в дошкольном возрасте не каждую технологическую операцию могут осуществить, а при участии родителей в совместных проектах непреодолимых препятствий у дошкольников будет меньше, например, использование ножниц в аппликации, работа с мелкими деталями при конструировании и лепке. Решение данной проблемы возможно на совместных с родителями занятиях или как вариант – изготовление различных деталей поделок дома;

- расширения числа субъектов, бурно переживающих за успехи дошкольника в проектной деятельности не только на занятиях в детском саду, но и вне дошкольной организации. Скрытый характер помощи со стороны взрослых в проектах позволяет дошкольнику переживать радость новых открытий вместе с родителями не только непосредственно в момент занятий, но и позже, дома. В такой ситуации у дошкольника появляется желание, мотив к дальнейшей и, как правило, самостоятельной творческой деятельности.

Для выявления оптимальных форм сотрудничества дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников нами было проведено анкетирование 60 родителей детей старших и подготовительных к школе групп МБДОУ № 22 г. Липецка. Анкета содержала следующие вопросы: «Знакомы ли Вам понятие инновационно-проектная компетентность?»; «Хотели бы Вы получить информацию об этом?»; «Какие формы сотрудничества для Вас являются предпочтительными?: консультация, круглый стол, использование Интернет-ресурсов для общения, совместные с детьми занятия в детском саду, домашние задания (изготовление поделок, атрибутов и т. п. в домашних условиях), совместные мероприятия за пределами детского сада (экскурсии, посещение выставок и т. п.)». На первые два вопроса можно было дать ответы: да, нет, затрудняюсь ответить. На третий вопрос количество ответов не ограничено.

В результате были получены следующие ответы: на первый вопрос утвердительных ответов – 5%, отрицательных – 50%, затрудняюсь ответить – 45%; хотели бы получить информацию по данному вопросу 60%, не интересуются – 5%, не определились – 35%; предпочтения родителей относительно форм распределились следующим образом: совместные с детьми занятия в детском саду – 50%, домашние задания – 50%, совместные мероприятия за пределами детского сада – 20%, консультации – 5%, круглый стол – 5%, интернет-общение – 5%.

Вопросы организации и поиска оптимальных форм сотрудничества родителей с дошкольными образовательными учреждениями являются как никогда актуальными и требуют своего дальнейшего изучения. Очевидно, что формирование инновационно-проектной компетентности старших дошкольников в процессе такого сотрудничества будет эффективным. Определению педагогических особенностей обеспечения этой эффективности будет посвящено наше дальнейшее исследование.

Библиографический список

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Available at: <http://government.ru/docs/9282/>
2. Ивакина Л.А. Инновационно-проектная компетентность старших дошкольников: структурно-содержательные характеристики. *Известия ВГПУ*. 2018; 4: 35 – 38.
3. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение. Москва: Директ-Медиа, 2014.
4. Гильманова Л.В. Управление качеством педагогического взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2016.
5. Метлик И.В., Поталовская О.М., Галицкая И.А. Взаимодействие социальных институтов в духовно-нравственном воспитании детей в российской школе: монография. Москва: ФГБНУ ИИДЦВ РАО, 2018.
6. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. Москва: Издательский центр «Академия», 1999.
7. Листик Е.М. Организация взаимодействия родителей и детей в ДОУ. На основе детского экспериментирования. *Дошкольное воспитание*. 2010; 9: 112 – 117.
8. Гладкова Ю. Семья как субъект образовательных отношений: взаимодействие, сотрудничество, партнёрство. *Дошкольное воспитание*. 2018; 5: 4 – 52.
9. Лебедева К.М. Педагогическая компетентность родителей: структура и методики её измерения в контексте личностного подхода. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 6: Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16976>
10. Yamamoto Y., Li J. What makes a high-quality preschool? Similarities and differences between Chinese immigrant and European American parents' views. *Early Childhood Research Quarterly*. 2012; Vol. 27, Issue 2: 306 – 315.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 № 273.
12. Шмис Т.Г. Оценка качества дошкольного образования с использованием шкалы ECERS в России. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2015; 7: 54 – 56.
13. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983; Т. 3.
14. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования. *Высшее образование в России*. 2017; 12: 85 – 91.
15. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников: учебно-методическое пособие. Москва: Центр педагогического образования, 2012.

References

1. *Strategiya innovacionnogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda*. Available at: <http://government.ru/docs/9282/>
2. Ivakina L.A. Innovacionno-proektnaya kompetentnost' starshih doshkol'nikov: strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki. *Izvestiya VGPU*. 2018; 4: 35 – 38.
3. Lesgaft P.F. *Semejnoe vospitanie rebenka i ego znachenie*. Moskva: Direkt-Media, 2014.

4. Gil'manova L.V. *Upravlenie kachestvom pedagogicheskogo vzaimodejstviya doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii i sem'i*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2016.
5. Metlik I.V., Potalovskaya O.M., Galickaya I.A. *Vzaimodejstvie social'nykh institutov v duhovno-nravstvennom vospitanii detej v rossijskoj shkole: monografiya*. Moskva: FGBNU IIDS V RAO, 2018.
6. Kulikova T.A. *Semejnaya pedagogika i domashnee vospitanie*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 1999.
7. Listik E.M. Organizaciya vzaimodejstviya roditel'ej i detej v DOU. Na osnove detskogo eksperimentirovaniya. *Doshkol'noe vospitanie*. 2010; 9: 112 – 117.
8. Gladkova Yu. Sem'ya kak sub'ekt obrazovatel'nykh otnoshenij: vzaimodejstvie, sotrudnichestvo, partnerstvo. *Doshkol'noe vospitanie*. 2018; 5: 4 – 52.
9. Lebedeva K.M. Pedagogicheskaya kompetentnost' roditel'ej: struktura i metodiki ee izmereniya v kontekste lichnostnogo podhoda. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 6: Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16976>
10. Yamamoto Y., Li J. What makes a high-quality preschool? Similarities and differences between Chinese immigrant and European American parents' views. *Early Childhood Research Quarterly*. 2012; Vol. 27, Issue 2: 306 – 315.
11. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29 dekabrya 2012 № 273*.
12. Shmis T.G. Ocenka kachestva doshkol'nogo obrazovaniya s ispol'zovaniem shkaly ECERS v Rossii. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika*. 2015; 7: 54 – 56.
13. Vygotskij L.S. *Problemy razvitiya psihiki. Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1983; T. 3.
14. Hutorsoj A.V. Metodologicheskie osnovaniya primeneniya kompetentnogo podhoda k proektirovaniyu obrazovaniya. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2017; 12: 85 – 91.
15. Derkunskaia V.A. *Proektnaya deyatel'nost' doshkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva: Centr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2012.

Статья поступила в редакцию 04.03.19

УДК 378

Isaeva M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Geometry and Mathematics Teaching Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: isaeva_m_a@mail.ru*

MODERNIZATION OF MODERN MATHEMATICAL EDUCATION IN CONDITIONS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD IN HIGHER EDUCATION. The article identifies and studies requirements for a math teacher in the framework of modernization of modern mathematical education in conditions of the Federal State Educational Standard in higher education. For effective implementation of pedagogical tasks that a teacher of mathematics has, it is important that already in higher school he, being a student, could develop his own personal qualities – honesty and conscience, objectivity, justice, integrity, perseverance, self-criticism, diligence, he must be able to subsequently form these qualities in students in the learning process. It is concluded that in the field of teaching mathematics and the mathematical professional training of a future teacher there are major pedagogical tasks that we have identified in the course of presenting the material of this section. The teacher plays a huge role in establishing the connection of mathematical knowledge with the needs of the future student's specialty, which is important to convey to the consciousness of each student focused on the pedagogical specialty.

Key words: math teacher, math education, Federal State Educational Standard.

M.A. Isaeva, *канд. пед. наук, доц. каф. геометрии и методики преподавания математики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: isaeva_m_a@mail.ru*

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС ВО

«Работа выполнена при финансовой поддержке внутриузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование».

В статье выявлены и изучены требования, предъявляемые к учителю математики в рамках модернизации современного математического образования в условиях ФГОС ВО. Для эффективной реализации поставленных перед учителем математики педагогических задач важно, чтобы он уже в вузе, будучи студентом, развивал собственные личностные качества – честность и совесть, объективность, справедливость, добросовестность, настойчивость, самокритичность, трудолюбие, чтобы уметь впоследствии воспитывать эти качества в учениках в процессе обучения. Сделан вывод о том, что в области преподавания математики и математической профессиональной подготовки будущего учителя стоят важнейшие педагогические задачи, которые мы определили в ходе изложения материала данного параграфа. Учитель играет огромную роль в установлении связи математических знаний с потребностями будущей специальности студента, что важно донести до сознания каждого студента, ориентированного на педагогическую специальность.

Ключевые слова: учитель математики, математическое образование, ФГОС.

Современное обучение математической науке не ограничивается только тем, что ученик получает от учителя новую информацию и просто ее осваивает, потому что сегодня ученик – более субъект, чем объект воспитания и обучения, а значит – он сам должен участвовать в уроке и строить собственное знание. Прежние уроки математики определялись тем, что учащимся важно было дать как можно больше решить конкретных задач и уравнений. И качество урока математики оценивалось тем, что ученики в ходе урока должны были решить как можно больше стандартных технических заданий, в ходе которых у ученика формировались определенные стандартные умения, что в среде учителей математиков, занимающихся репетиторством, называется «натаскиванием». Поэтому, как только ученику доставалось нестандартное, новое уравнение, он испытывал затруднения, то есть ученики пасовали, боялись нового, неизвестного, поэтому во ФГОС была поставлена компетенция, отвечающая за универсальные учебные действия. В случае если у ученика будет сформировано понимание и умение нахождения собственных ошибок и умение её исправить, то в дальнейшем он сможет разрешить любую трудную задачу. Для исправления данного положения внедряемые новые федеральные государственные стандарты (ФГОС ВО), идя в ногу со временем, определили конкретные, новые подходы, обеспечивающие кардинальное изменение метода обучения математической дисциплине, который должен использовать учитель математики: с объяснительно-разъяснительного на инициативно-деятельностный; изменение оценки результатов обучения, которая оценивает не только предметные знания, умения и навыки, но и мета-предметные и личностные результаты ученика.

Студенты педагогического вуза уже в ходе обучения должны хорошо знать и пользоваться основными принципами обучения математике. Однако к

современному учителю сегодня предъявляются и иные требования. Это: учитель должен помнить основные цели, которые ставит перед ним современная учебная программа и ФГОС ВО; должен обладать знаниями в создании конкретных условий, в которых будет учебный процесс проходить максимально продуктивно и эффективно; учителю важно знать все основные психологические характеристики процесса обучения математике (снятие стрессовых ситуаций, поскольку многие отстающие ученики испытывают настоящий страх перед уроком); современный учитель математики должен знать о существующих новых способах конструирования учебных и воспитательных ситуаций, что зафиксировано Приказом Минобрнауки России от 7 августа 2014 г. № 943 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 01.03.01 Математика (уровень бакалавриата)», а также с изменениями и дополнениями от 22 октября 2017 г. ФГОС ВО нацеливает педагогический вуз на формирование у будущих учителей математики следующих основных компетенций. Мы намеренно выбрали те основные, которые так или иначе касаются организационной культуры будущего учителя. Будущий учитель математики должен обладать профессиональными компетенциями (ПК): организационно-управленческая деятельность: способность использовать методы математического и алгоритмического моделирования при анализе управленческих задач в научно-технической сфере, в экономике, бизнесе и гуманитарных областях знаний (ПК-7); способность к организации учебной деятельности в конкретной предметной области (математика, физика, информатика) (ПК-9); способность к планированию и осуществлению педагогической деятельности с учетом специфики предметной области в образовательных организациях (ПК-10);

способность к проведению методических и экспертных работ в области математики (ПК-11). [1].

Нельзя не согласиться с А.А. Столяром, который предложил к существующей системе дидактических принципов добавить еще два принципа, необходимые для урока математики: «школьный курс математики должен отражать фундаментальные идеи и логику современной математики – в соответствии с уровнем мыслительной деятельности учащихся; процесс обучения математике должен строиться подобно процессу исследования в математике, он должен имитировать процесс творческого поиска в математике – в определенной мере, в какой это допускает уровень мыслительной деятельности учащихся» [2, с. 27].

Одно из требований к учителю математики – это систематическое развитие творческих способностей учащихся как необходимый элемент современного урока математики. Воспитанию у учеников устремленности к творчеству учитель должен уделять пристальное внимание, независимо от уровня познаваемых математических знаний. Математическая наука дает учителю для этого широкие возможности. Благодаря творчеству на уроках математики развиваются следующие способности детей: стремление к поиску решения оригинальных задач; способность решения задач, предполагающие элементы научного исследования; умение в решении задач, нацеленных на поиск и исправление ошибок; интерес к решению. занимательных задач; развитие вариативность в решении задач и выбора адекватного среди прочих; способность решать комбинированные задачи, представляющие междисциплинарность, а также, предложенных учителем, синтетических задач. Р.М. Зайниев пишет, что «студент педагогического вуза – будущий учитель математики, должен осознанно изучать такие дисциплины, как математический анализ, алгебра, геометрия и другие, ибо без них не может состоять учитель математики. Поэтому обучение математике в педагогическом вузе должно быть построено с учетом подготовки учителя математики средней школы, способного формировать у учащихся навыки учебного труда и потребность к овладению новыми знаниями, которые связаны: с разработкой и введением в учебный процесс спецпрактикумов по школьной математике в течение всего срока обучения с использованием заданий ЕГЭ и математических олимпиад различного уровня; с выполнением дипломных (итоговых) работ по проблемам школьного математического образования с использованием современных пакетов ИКТ, математической подготовки в классах с углубленным изучением математики, обучения одаренных детей с особыми потребностями в области математики и естественнонаучных дисциплин; с введением в учебный процесс спецкурсов, факультативных курсов по актуальным вопросам теории и методики обучения математике, современной педагогической технологии с привлечением ученых, руководителей органов образования, практических учителей школ. [3, с. 25].

Для эффективной реализации поставленных перед учителем математических педагогических задач, важно чтобы он уже в вузе, будучи студентом, развил собственные личностные качества – честность и совесть, объективность, справедливость, добросовестность, настойчивость, самокритичность, должен любить труд, чтобы воспитывать эти же качества в своих учениках, через свой предмет.

Честь и совесть учителя предполагает то, что только честный человек сможет воспитать честных людей, полноправных граждан своего Отечества. Честность и совестливость являются саморегуляторами общей педагогической ориентации учителя математики, благодаря чему можно судить о высоком уровне его педагогической культуры, как о наставнике и профессионале. Под объективностью учителя математики предполагается полная независимость и отстраненность знания от личностных особенностей познающих субъектов, определенная личностная автономность и нейтральность математического знания. Объектив-

ность как характеристика учителя математики предполагает то, что любое научное знание – это, прежде всего, объективное знание. Педагогическая справедливость предполагает то, что учитель относится к каждому ученику согласно его сущности, когда учитель проявляет способность быть объективным в отношении любого ученика, независимо от его семейного статуса, нации или вероисповедания. Учитель должен стремиться признавать права каждого на уважение его личности. Нужно также отметить, что педагогическая справедливость не даёт право учителю иметь в классе «любимчиков» или делить учащихся и свои предпочтения по гендерному признаку. Для современного учителя очень важно быть добросовестным при исполнении педагогических обязанностей. Добросовестный учитель при малейшем отступлении от нравственных правил, будет чувствовать себя дискомфортно и беспокоено. Немаловажное качество для педагога – это самокритичность, предполагающая умение педагога адекватно оценивать всевозможные учебные и жизненные ситуации, признание учителем профессиональных и личностных промахов и проступков.

Учитель математики сегодня должен повседневно использовать активные и инновационные формы, приемы, методы обучения, которые увлекают всех учащихся в учебный процесс, стимулирует интерес и мотивы к обучению математики. Инновационные формы и методы обучения – математические, терминологические диктанты, всевозможные тесты, ребусы, кроссворды, тесты – экспрессы, эвристические методы, всевозможные задания проблемного характера, дифференцированные задания, помогут учителю сегодня формировать умение у учащихся осознанно относиться к математической науке.

Нельзя не согласиться с тем, что традиционные уроки математики имеют много ценностных качеств – они грамотно и методично структурированы, разнообразны, где учителя используют увлекательность, проблемность, занимательность, яркую наглядность. Но современный учитель математики способен улучшить, обогатить собственные уроки, насыщая их элементами компьютерных программ, насыщая их электронными материалами, включая игровые элементы. Современное наполнение уроков математики определяется новыми содержательными и учебными целями, а также тематикой преподаваемого материала, уровнем интеллектуального ресурса учеников и его их возрастом [4 – 6].

Современный учитель математики должен стремиться давать детям учебную информацию осмысленно, не давать материал в готовом виде, а, напротив, строить работу в увлекательном характере, творчески. Не устаревает главное требование, предъявляемое к учителю – это вести уроки по строго написанному плану, с заранее составленными алгоритмами последующим анализом ошибок и поиска путей их исправления. Учитель математики в современном классе не должен бояться вопросов со стороны учеников. Напротив, можно их переадресовать всему классу и устроить коллективный их разбор. То есть, сегодня ученики не должны бояться задавать вопросы, потому что учитель для них – это, прежде всего, партнёр, друг, наставник, помощник, желающий помочь им в понимании одной из сложных и увлекательнейших из наук – математика.

Итак, в области преподавания математики и математической профессиональной подготовки будущего учителя стоят важнейшие педагогические задачи, которые мы определили в ходе изложения материала данного параграфа. Учитель играет огромную роль в установлении связи математических знаний с потребностями будущей специальности студента, что важно донести до сознания каждого студента, ориентированного на педагогическую специальность. Сегодня каждый студент, как будущий учитель математики, занимаясь математикой как любимым предметом, должен сознавать, что этот предмет, помимо его общеобразовательной ценности, раскрывает вариативные пути в решении поставленных обществом задач перед школьной математикой с позиции современной, инновационной математической науки.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования.*
2. Столяр А.А. *Педагогика математики.* 3-е изд. Дополн. и исправл. Воронеж: Учебная книга, 2016.
3. Зайниев Р.М. Преемственность математического образования учителя математики средней школы. *Сборник научных трудов SWORLD.* Вып. 3. Том 18. Одесса: Куприенко СВ, 2013: 59 – 63.
4. Исаева М.А. Принципы профессиональной подготовки учителя математики. *Мир науки культуры и образования.* 2017; 6 (67): 350 – 352.
5. Исаева М.А. Проектно-исследовательская культура студентов педагогических специальностей в процессе изучения математики. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; 3 (70): 99 – 101.
6. Исаева М.А. Педагогические условия совершенствования процесса формирования проектно-исследовательской культуры студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; 5 (72): 108 – 109.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart Vysshego obrazovaniya.*
2. Stolyar A.A. *Pedagogika matematiki.* 3-e izd. Dopoin. i ispravl. Voronezh: Uchebnaya kniga, 2016.
3. Zajniev R.M. Preemstvennost' matematicheskogo obrazovaniya uchitelya matematiki srednej shkoly. *Sbornik nauchnyh trudov SWORLD.* Vyp. 3. Tom 18. Odessa: Kuprienko SV, 2013: 59 – 63.
4. Isaeva M.A. Principy professional'noj podgotovki uchitelya matematiki. *Mir nauki kul'tury i obrazovaniya.* 2017; 6 (67): 350 – 352.
5. Isaeva M.A. Proektno-issledovatel'skaya kul'tura studentov pedagogicheskikh special'nostej v processe izucheniya matematiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; 3 (70): 99 – 101.
6. Isaeva M.A. Pedagogicheskie usloviya sovershenstvovaniya processa formirovaniya proektno-issledovatel'skoj kul'tury studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; 5 (72): 108 – 109.

Статья поступила в редакцию 20.02.19

УДК 378

Isaeva L.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Primary Education Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: lora.isaeva.86@mail.ru

THE STRUCTURE OF ABILITIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO USE TECHNOLOGY ELEMENTARY LITERARY EDUCATION. In the article the author identifies the main structural components of the ability of a future primary school teacher to apply the technology of primary literary education in development of primary school students' reader's independence: cognitive knowledge, moral and empathic, logical and technological, behavioral and communicative component. Each identified component of the ability of primary school teachers to apply the technology of primary literary education, not only plays a narrow role, but acts as a link in the chain, without which the ability of the teacher cannot exist as a whole. It is concluded that the definition of the structural components of formation in primary school teachers leads to the analysis of the contents of the theory, methodology and technology of primary literary education, without which it is impossible to imagine a competent primary school teacher.

Key words: structure, component, primary literary education, primary school teacher.

Л.А. Исаева, канд. филол. наук, доц. каф. методик начального образования, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: lora.isaeva.86@mail.ru

СТРУКТУРА СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИМЕНЯТЬ ТЕХНОЛОГИИ НАЧАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье нами были определены основные структурные компоненты способности будущего учителя начальных классов применять технологии начального литературного образования в развитии у учащихся начальных классов читательской самостоятельности: когнитивно-знаниевый, нравственно-эмпатический, логико-технологический и поведенческо-коммуникативный компонент. Каждый выявленный компонент способности учителя начальных классов применять технологии начального литературного образования, играет не просто предназначенную ему узкую роль, а выступает как звено в цепи, без которого способность учителя не может существовать как единое целое. Сделан вывод о том, что определение структурных компонентов сформированности у учителя начальных классов, подвело нас к анализу содержания самой теории, методики и технологии начального литературного образования, без чего невозможно представить компетентного учителя начальных классов.

Ключевые слова: структура, компонент, начальное литературное образование, учитель начальных классов.

Формирование читательской самостоятельности младших школьников является очень сложной задачей учителя начальных классов, требующая немалых усилий, умений и способностей. С целью эффективно сформировать у младшего школьника читательскую самостоятельность, учитель начальных классов должен овладеть, еще в вузе, определенными качествами, способностями и компетенциями. Студент в рамках вузовской подготовки должен также знать принципы организации читательской деятельности детей младшего школьного возраста, раскрывать принципы анализа литературного произведения в начальной школе, уметь вооружить учащихся знаниями о формировании школьника-читателя в современной школе, овладеть навыками культурно-социологического, философского, психолого-педагогического прочтения произведений детской литературы и, конечно, знать классификацию жанров детского фольклора, специфику детской литературы.

Структуризация способности будущего учителя применять технологии начального литературного образования в формировании у учащихся начальных классов читательской самостоятельности, было необходимо по причине того, что процесс формирования данной компетенции нами рассматривается как некое целое, но имеющее свои составные части, где каждый элемент выполняет строго свои функции, но при этом, все составляющие взаимосвязаны и взаимообусловлены. Вместе с тем, все выявленные структурные компоненты имеют не только общую цель, но и строгую взаимообусловленности взаимовлияние друг на друга. Каждый выявленный компонент способности учителя начальных классов применять технологии начального литературного образования, играет не просто предназначенную ему узкую роль, а выступает как звено в цепи, без которого способность учителя не может существовать как единое целое. Структурно-функциональный подход – один из важнейших исследовательских подходов к изучению педагогических, психологических и социальных явлений [1].

Исходя вышеизложенного, нами были определены основные компоненты способности будущего учителя начальных классов применять технологии начального литературного образования в развитии у учащихся начальных классов читательской самостоятельности:

1. Когнитивно-знаниевый компонент – демонстрация студентом знания классификации жанров детского фольклора, знание специфики детской литературы.

Детский фольклор активно изучается – этнография, фольклористика, педагогика, антропология, возрастная психология и др. Проблема классификации текстов детского фольклора на сегодняшний день до конца не изучена. Разные авторы дают свою собственную интерпретацию классификации детского фольклора – П.А. Бессонов, Г.С. Виноградова, В.А. Василенко, О.И. Капица и др. Отсутствие единой классификации обусловлено тем, что до сих пор не обозначена единое название, единая терминология. К примеру, колыбельные песни иногда называются в текстах «байками», считалки называются «пересчетками» или «контаньем». Такие же названия вкладывались и в сами термины. Первые варианты классификации детского фольклора были даны в начале XX столетия – в трудах Г.С. Виноградова и О.И. Капицы. Продолжая изучать и дополнять разработанную П.А. Бессоновым классификацию детского фольклора в зависимости от возраста

детей, Г.С. Виноградова и О.И. Капица подчеркивают существование двух групп носителей фольклорных текстов:

первая группа – это детский фольклор, который можно содержательно отнести к детям с рождения до 5-6 лет. Эта группа фольклорных текстов охотно и адекватно воспринимаются и осмысливаются детьми;

вторую группу фольклорных произведений образуют фольклорные тексты, которые бытуют среди детей, когда они уже способны самостоятельно слушать, выбирать фольклорные тексты.

В.А. Василенко, разработала принцип классификации, который получил название функциональный, суть которого в том, что выделяются группы текстов, где присутствуют обязательно игровые элементы. В.А. Василенко даёт три классификационные группы. Например, колыбельные песни, или байки; тексты, отражающие игровые действия; тексты, которые увлекают и развлекают детей текстами.

Ещё одна классификация, представлена Михаилом Николаевичем М.Н. Мельниковым, который учитывает возрастную особенность детей, обусловленность зарождения фольклора и то, какую функциональную роль выполняет фольклорное произведение. Благодаря данным требованиям, М.Н. Мельников выделяет следующие классификации: материнский фольклор, игровой фольклор и потешный фольклор. К поэзии материнского фольклора М.Н. Мельников отнес – *колыбельные песни, потешки, пестушки*. Цель материнского фольклора – успокоить ребенка или пробудить ребенка. Игровой фольклор по М.Н. Мельникову – это «разновидности детских ролевых игр – это считалочки, жеребьевочные стихи, приговоры и т. д. И суть потешного фольклора состоит в развлечении, желании развеселить, насмешить себя и своих товарищей – здесь есть голосянки, молчанки, скороговорки» [1, с. 77].

Скороговорки, чистоговорки, загадки, стихи всегда использовались для закрепления звуков и отработки звуков в детской речи, для разработки дикции, силы голоса. Скороговорки – важный жанр фольклора, созданный народами для отработки органов речи, развития способности воспроизводить все звуки родного языка. Таким образом, каждый жанр имеет собственную функцию и назначение, свои приемы исполнения. Тем не менее, все жанры объединяются в одну большую группу, который называется детский фольклор.

2. Нравственно-эмпатический – демонстрация студентом понимания и осознания литературоведческими знаниями сущности, духовно-нравственного назначения художественной литературы как формы отражения богатства и многообразия общественного бытия через искусство слова; умение читать, понимать детскую литературу, уметь «пропускать» через себя литературу для детей и ее своеобразие, уметь встать на позицию автора, прочувствовать авторский замысел; разбираться в особенностях исторической и героической литературы; знать основные механизмы того, как литература для детей воспитывает нравственную культуру ребенка на уроках литературного чтения; стремление студента к созданию собственного нравственного произведения, к написанию собственной сказки, имеющую цель нравственного воспитания, развивающая духовно-душевные качества личности.

М.В. Батеха пишет, что «нравственные ценности «содержатся» в произведениях искусства, и нужно извлечь их, перевести на «свой» язык, сделать своими. Это непростая работа, требующая определенных духовных усилий и умений

от современного учителя, которую он должен уметь организовать на уроках литературного чтения» [2].

Сущность нравственно-эмпатического компонента в умении организовать полноценное восприятие детьми художественной детской литературы, которая заставит их думать над серьезными нравственными проблемами.

3. Логико-технологический компонент – владение студентами технологиями и умением логически выделять тему, идею произведения, понимать литературоведческие основы логики и анализа, уметь анализировать художественные произведения, предназначенные для прочтения детьми младшего школьного возраста; владение студентами навыками и технологиями культурно-социологического, философского, психолого-педагогического прочтения произведений детской литературы; понимание художественного произведения для детей как целого. Содержание логико-технологического компонента предполагает умение студента логически выделять тему, идею произведения, способность к анализу художественного произведения, уметь понять не только то, что хотел сказать в нем автор, но и то, что у него получилось – «сказалось».

Писательский замысел может реализоваться в большей или меньшей степени, но точка зрения автора в оценке героев, событий, поставленных автором проблем и должна быть понята при анализе студентом художественного текста. Для примера можно взять роман Л.Н. Толстого «Война и мир». Л.Н. Толстой говорил о главных идеях романа, что – это «мысль народная». Основные идеи романа – утверждение того, что народ – главное достояние страны, движущая сила истории. В рамках данного понимания Толстой ведёт главных героев через испытания, к к приобщению к народному мировоззрению, миропониманию, мироощущению. Так Наташа Ростова становится ближе к народу, чем Элен. Для анализа детского произведения студент использует понятие «идея», под которой понимается как бы ответ на вопрос, который ставится автором. Другими словами – идея литературного произведения, которую должен выделить и понять студент при его анализе – это главная мысль, обобщающая смысловое, образное, эмоциональное содержание литературного произведения.

К примеру, анализ сказки Андерсена Г.Х. «Снежная Королева» предполагает понимание того, что это многослойное, многоуровневое сочинение, которая

представлена и как народная сказка, и как предание, и поверье. Андерсен смог соединить разные жанры – жанр повести и бытового рассказа, басни, романа и драмы, лирики и поучения. Другой анализ русской народной сказки «Морозко», которую нужно отнести к жанру волшебных сказок, рассказ о вечно гонимом положительном герое, который ни в чём не виноват. Почти во всех сказках такому герою на выручку приходит волшебный герой – Морозко, и, конечно, вознаграждает героя за доброту, кротость, скромность, смирение и трудолюбие.

Для того чтобы научиться определить тему и идею детского произведения, студенту нужно понимать, что определение идеи относится к процессу лингвистического анализа текста и в литературе идея – главная мысль произведения, замысел автора или наиболее важная деталь замысла.

4. Поведенческо-коммуникативный компонент предполагает знание студентом поведения и представления о школьнике-читателе в современной школе; владеть принципами организации читательской деятельности детей младшего школьного возраста; знать младшего школьника как читателя и учет в педагогической деятельности его возрастные возможности и особенности восприятия книги ребенком младшего школьного возраста; умение и навык студента видеть особенности детской книги и выбирать книги при обучении чтению, понимать трудности формирования школьника-читателя, знать виды помощи при обучении детей чтению; уметь характеризовать возрастные возможности и особенности восприятия книги ребенком. Студент должен уметь следовать этапам формирования школьника-читателя и умение помочь младшему школьнику приобрести опыт самостоятельной работы с книгой [3; 4].

Таким образом, определение содержания структурных компонентов сформированности у учителя начальных классов способности применять технологии начального литературного образования в развитии у учащихся начальных классов читательской самостоятельности, подвело нас к анализу содержания самой теории, методики и технологии начального литературного образования, без чего невозможно представить компетентного учителя начальных классов. Данные компоненты, их содержание, активно можно применять при формировании готовности будущего учителя [5] к организации профессиональной педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Мельников М.Н. *Русский детский фольклор*. Москва: Просвещение, 1987.
2. Батева М.В. Формирование духовно-нравственной культуры обучающихся средствами литературы. *Формирование духовно-нравственной культуры обучающихся средствами литературы* (выступление на XV Городских этических чтениях). 12 – 16 августа 2016.
3. Покладова В.А. Современные требования к профессионально-личностным качествам учителя начальных классов. *Мир науки культуры и образования*. 2016; 6 (61): 58 – 59.
4. Исаева Л.А. Содержание теории и методики начального литературного образования на современном этапе. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 11 – 13.
5. Балькина Т.В., Новичкова Н.М. Медиация в контексте формирования готовности будущего педагога к урегулированию межличностных конфликтов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 38 – 41.

References

1. Mel'nikov M.N. *Russkij detskij fol'klor*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
2. Bateva M.V. Formirovanie duhovno-nravstvennoj kul'tury obuchajuschihся sredstvami literatury. *Formirovanie duhovno-nravstvennoj kul'tury obuchajuschihся sredstvami literatury* (vystuplenie na XV Gorodskih `eticheskijh chtenijah). 12 – 16 avgusta 2016.
3. Pokladova V.A. Sovremennye trebovaniya k professional'no-lichnostnym kachestvam uchitel'nyh klassov. *Mir nauki kul'tury i obrazovaniya*. 2016; 6 (61): 58 – 59.
4. Isaeva L.A. Soderzhanie teorii i metodiki nachal'nogo literaturnogo obrazovaniya na sovremennom `etape. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 11 – 13.
5. Balykina T.V., Novichkova N.M. Mediaciya v kontekste formirovaniya gotovnosti buduschego pedagoga k uregulirovaniyu mezhl'ichnostnyh konfliktov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 38 – 41.

Статья поступила в редакцию 27.02.19

УДК: 371.3(07.06):53(07.06)

Iskanderov N.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: naiff@mail.ru

Ponomareva E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),

E-mail: elena.beloklokov@mail.ru

Konichenko O.N., senior teacher, Orenburg branch of REU n.a. G.V. Plekhanov (Orenburg, Russia), E-mail: elena.beloklokov@mail.ru

TO THE QUESTION OF UNDERSTANDING THE MECHANISM OF IMPLICIT INFLUENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICS. In article questions of understanding of implicit influence in educational process are considered. An implicit component of cognitive processes when training physics is analyzed. The implicit mechanism of "linking of concepts" when forming new knowledge is considered in realization of intersubject communications on physics, at the level of solution of physical tasks. Examples of implicit training in physics at the solution of tasks are given, scheduling of the generalized character on studying of Ministry of Railways, polytechnical objects, studying of the phenomena, application of schedules at the solution of tasks. The use of implicit reception of training "linking of concepts" is offered as implicit reception at implementation. There is an unconscious storing of information for this purpose, it is necessary to use either strong emotion, or a bright image, or associative communications for what it is necessary to connect the formed, reported knowledge with strong positive emotion, association. In the course of reproduction of knowledge, when training in physics, the return procedure of the movement from emotion to information is carried out.

Key words: mechanism of implicit influence, cognitive processes, teaching physics.

Н.Ф. Искандеров, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург,

E-mail: elena.beloklokov@mail.ru

Е.А. Пономарева, канд. пед. наук, ст. преп., Оренбургский государственный медицинский университет, г. Оренбург,

E-mail: elena.beloklokov@mail.ru

О.Н. Конюченко, ст. преп., Оренбургский филиал ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», г. Оренбург, E-mail: elena.beloklokov@mail.ru

К ВОПРОСУ ПОНИМАНИЯ МЕХАНИЗМА ИМПЛИЦИТНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИКЕ

В статье рассмотрены вопросы понимания имплицитного воздействия в учебном процессе. Проанализирована имплицитная составляющая когнитивных процессов при обучении физике. Рассмотрен имплицитный механизм «связки понятий» при формировании нового знания, при реализации межпредметных связей по физике, при решении физических задач. Проанализированы работы в области нейробиологии, нейрофизиологии, выявлены механизмы имплицитного воздействия на клеточном и нейронном уровнях. Предложено применение имплицитного приема обучения «связка понятий» (якорение) как имплицитного приема при осуществлении, которого происходит неосознанное запоминание информации, для этого необходимо использовать либо сильную эмоцию, либо яркий образ, либо ассоциативные связи, для чего необходимо связывать формируемые, сообщаемые знания с сильной положительной эмоцией, ассоциацией. В процессе воспроизводства знаний при обучении физике осуществляется обратная процедура движения от эмоции к информации.

Ключевые слова: механизм имплицитного воздействия, когнитивные процессы, обучение физике.

История применения терминов «имплицитное» и «эксплицитное» воздействие на личность насчитывает более пятидесяти лет. К этим терминам пришли в первую очередь психологи, занимавшиеся проблемой передачи информации от одного субъекта к другому через восприятие словесной информации. Если в отечественных исследованиях чаще применялись такие термины как «непрямые», «латентные», «невяное», то в зарубежных работах практически сразу появляется термин «implicit» и «explicit». В настоящее время в отечественной науке приоритетно используются выраженные в кириллице термины «имплицитный» и «эксплицитный», понимаемое как прямое воздействие поступающей субъекту информации по разным каналам восприятия: слуховых, зрительных, осязательных, обонятельных. Применение этих терминов как бы не требует от глубины понимания механизма передачи воздействия, поскольку «как бы» и так ясно о чём идёт речь. Однако научное понимание действия этих механизмов долгое время оставалось не раскрытым как на клеточном, затем на нейронном и психологическом уровнях. Развитие нейро- и психологии, изучение анатомии на клеточном уровне в этих процессах начинают проливать свет на механизм имплицитного воздействия в процессе восприятия и использования информации [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Рассматривая особенности ощущений и восприятий, С.Л. Рубинштейн акцентирует внимание на особенности этих процессов, выделяя две стадии каждого вида восприятия, идущие один за другим. Первая стадия связана с неосознанностью и не направленностью ощущения и лишь после волевого решения ощущение переходит в восприятие через выделение раздражителя его связь со свойствами воспринимаемого объекта через создание действенной установки. Такая динамика развития ощущений и порождает цепочки: смотреть – видеть – рассматривать; слушать – слышать – вслушиваться; думать – мыслить – придумывать; действие – деятельность – продуктивная деятельность. Первый этап чувственного восприятия носит имплицитный характер, а второй этап носит эксплицитный характер. Следующим этапом восприятия становится привязка ощущений к конкретному предмету, несущему определённую словесную форму, позволяющую использовать его для внешнего общения с другими или для внутренней речи. Большая часть воспринимаемой информации не переходит от ощущения к восприятию и теряется в дальнейшем, но при наличии у обучающегося правильной структуры передачи информации позволит направить восприятие учебной информации по цепочке [7].

Для разработчиков основ теорий имплицитного обучения большой нерешённой проблемой были психофизиологическое нейробиологическое объяснение работы мозга по фиксации информации, идущей от различных рецепторов. Психологи и нейробиологи направляли обычно свои усилия на изучение отдельных эпизодов фиксации и информации идущего от одного из каналов. Это объяснялось недостаточной возможностью используемой для этого аппаратуры. Появление новых датчиков и возможность подключения их к компьютерам изменили условия работы исследователей и в последние 30 лет. Эти работы позволили сделать открытие распределения памяти, состоящего в том, что конкретная информация распределяется по группам нейронов, участвующих в формировании конкретного элемента памяти. Работы нейробиолога Альсино Сильва (Alisino G. Silva) и его команды позволили глубже понять механизмы памяти и связывания между собой разной, но близкой информации. В работе Альсино Сильва с использованием технологии оптогенетики, позволявшей при помощи света возбуждать и тормозить нейроны, прослежено возбуждение нейронов у подопытных мышей. Получена возможность отслеживать, в каких конкретно нейронах хранится память об определённом событии. Произведена проверка гипотезы о том, что два события, разделённые малым временем, будут храниться в одной группе нервных клеток, таким образом, при воспоминании информация, разделённая малым временем, будет храниться в одной группе нейронов. Это означало, что если вспомнить одно из событий, и этим активизируется некоторая группа нейронов, то возбуждение этой группы нейронов способствует воспоминанию о другом событии. Другие группы исследователей Каору Инокучи, Джосселини подтвердили, что нейроны, хранящие одновременно два воспоминания, играют главную роль в связывании этих воспоминаний [8; 9].

При связывании информации на конкретную группу клеток поступает информация об объекте с разных рецепторов. Поэтому при активизации одной группы нейронов следует возникновение воспоминания о двух связанных между собой воспоминаниях [8; 9].

Для возникновения явления связывания информации важно, чтобы обе информации разделял малый промежуток времени в пределах 5 часов. (Дениз Цай (Denise Cai) Джастин Шоб (Justin Shobe) На основе явления связывания, в названии одного из приёмов, полностью отражающем в себе это явление, мы дали название «связка понятий» [9].

Среди отечественных психологов и физиологов можно выделить работы К.В. Анохина по изучению нейробиологии памяти. В работе психологов А.О. Прохорова и Е.М. Алексеевой показано, что связи ситуаций имплицитно зависят от ассоциирования с психическими состояниями субъекта и более высокий эффект возникает при осознании последующего контроля получаемой информации [5].

Предложена нейросетевая модель познавательного действия, представляющая собой многоуровневую сеть математических моделей нейронов, с их помощью автор изучает принципы работы реальных нейронных сетей головного мозга. Упорядоченные группы нейронов в коре настроены на выделение разных значений свойства наблюдаемого предмета. Разные группы специализированных по функциям нейронов, расположенные в сенсорной, моторной и ассоциативной коре мозга называются нейронными ансамблями. Эта упрощённая реальная нейронная сеть может быть описана математическим языком. Это позволяет объяснить, как нейронная сеть реагирует на разные значения выделенного свойства предмета. В опознании нейроны памяти порождают эталоны (образы) ожидаемых объектов на основе сравнения значения нейронных объектов, определяемого зрительным анализатором и нейронным механизмом организации и осуществления словестного или двигательного ответа, ассоциированного с разными значениями свойства [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17].

Теория сферической модели задаёт значение и ориентацию в пространстве вектора воспринимаемой информации. Поэтому каждому значению свойства воспринимаемого объекта задаётся пара взаимосвязанных координат векторов, которые можно трактовать как «кодовое слово», которым в модели нейронной сети кодируется значение воспринимаемого свойства. Таким образом, кодируемое свойство нейронной сетью преобразуется в координаты выходных векторов нейронных ансамблей. При восприятии максимальное возбуждение получает тот нейрон, у которого значение кодированного сигнала совпадает с действующим сигналом. При этом входные сигналы, попавшие на другие рецепторы, задают результирующее значение произведения кодирующего и воспринимаемого свойства много меньше единицы и поэтому не осознаются как принятый сигнал, что говорит о потере части принимаемого сигнала с другой информацией, что не создаёт условий для быстрой ответной реакции на другой сигнал. Однако, если на этот другой стимул не нужно давать внешний двигательный ответ, то процессы выделения мозгом максимально возбуждённых нейронов, позволяющих обнаружить другой сигнал могут играть определённую роль в осознании человеком ощущений от других свойств объекта. Этот результат соответствует выводам А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца о том, что при воздействии на рецепторы сигнала с малым уровнем может стать неосознанно ощущаемым. Это ощущаемое воздействие может в дальнейшем осознаться на более высоких уровнях нейронной сети [5].

В основе изучения школьных предметов лежит деятельность обучающего по формированию предметных знаний, ведущее место среди которых принадлежит научным понятиям. Этот процесс происходит в несколько этапов по закреплению соответствия между терминологическим обозначением и обозначаемым этим термином фактом. Знаки надо объединить в целостную структуру, отражающую связи реальных объектов. В методической литературе по формированию понятий преобладает ориентировка на выявление содержания понятий [10; 11; 12].

Исследователи Н.Г. Салмина, Е.Н. Панов и другие изучали формы действий при формировании знаний, выделяли этапы формируемых действий, виды материализованного действия и построение мысленных моделей в учебной деятельности установление взаимосвязей между паретическими и лексическими элементами на разных этапах формирования знаковой системы, что позволило эффективно исследовать механизмы связей между природно существующими связями и формируемыми знаниями [2; 3; 8; 9; 10; 11]. Было выявлено, что наряду с вербальным сознанием оперирует невербальными понятиями [6; 8; 9; 10; 11; 15; 16; 17]. В работах показано, что некотором этапе формирования языка понятий существует процесс поиска и установления соответствия системы признаков: перцептивных признаков объектов – связи обозначаемого объекта и его

обозначением, а также между чувственными признаками изучаемых объектов. Такой путь формирования знаний состоит в том, что существует особый тип обучения, связанный с косвенным имплицитным обучением [2; 3; 5; 8; 9; 10; 11; 14; 15; 16; 17].

Опираясь на всё изложенное выше, рассмотрим примеры имплицитного обучения в физике.

1. При решении задач.

Составление плана обобщённого характера по изучению межпредметных связей, технических объектов, изучения явлений, использования графиков при решении задач.

В работах А.В. Усовой, Н.Ф. Искандерова [1; 12] показано, что изучение физических явлений через решение экспериментальных физических задач позволяет через вовлечение учащихся в процесс решения проблемы выявить важные качества физических явлений такие как: отграничение существенных признаков изучаемого явления от несущественных, выделить условия протекания явления, обнаружить связь данного явления с другими, выяснить необходимость введения количественной характеристики явления. При изучении новой физической величины надо показать различие: прямых и косвенных способов её измерения, выделить основные связи изучаемой величины с другими. Экспериментальные задачи позволяют построить систему ответов, подтверждающих справедливость

закона, отделить причину от следствия. Решение задач качественных, расчётных и экспериментальных позволяют через результат их решения выявить условие существования изучаемого явления.

2. Критерии интересности содержания учебного материала:

1. Новизна, неожиданность физических выводов.
2. Изучение известного материала «под новым углом».
3. Использование сведений из истории физики.
4. Практическая политехническая значимость изучаемого материала.
5. Приобщение учащихся к современным научным достижениям.
3. *Методические особенности физики по формированию знаний:*
 1. Логическая стройность и красота физических теорий.
 2. Возможность экспериментального обоснования научных положений.
 3. Парадоксальность научных знаний.
 4. Язык науки.
 5. Возможность прогнозирования физических явлений.
4. *Пути побуждения и развития познавательного интереса:*
 1. Занимательные ситуации.
 2. Дидактические игры.
 3. Использование детских игрушек.
 4. Использование художественной литературы.

Библиографический список

1. Искандеров Н.Ф. *Экспериментальные задачи как средство формирования знаний о физическом явлении и развития логического мышления в курсе физики основной школы (VII – VIII классы)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 1993.
2. Панов Е.Н. *Знаки, символы, языки*. 2-е изд., доп. Москва: Знание, 1983. (Библиотека «Знание»).
3. Петренко В.Ф. *Основы психосемантики*. Москва: ЭКСМО, 2010.
4. Пономарева Е.А. *Технология имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2018.
5. *Психолингвистические проблемы семантики*. Отв. ред. А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович. Москва: Наука, 1983.
6. Стоунс Э. *Психопедagogика. Психологическая теория и практика обучения*; Пер. с англ. Под. ред. Н.Ф. Талызиной. Москва: Педагогика, 1984.
7. Рубинштейн С.П. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
8. Альсино Сильва. Сложная паутина памяти. *В мире науки*. 2017; №08-09: 14 – 28.
9. Memory Integration: Neureal Mechanisms and Implications for Behavior. Margaret I., Schlichting and Alison R. Preston in *Current Opinion in Behavioral Science*. Vol.1. Pages 1-8: February 2015.
10. Салмина Н.Г. *Знак и символ в обучении*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
11. Салмина Н.Г. *Виды и функции материализации в обучении*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
12. Усова А.В. *Теория и методика обучения физике. Общие вопросы: курс лекций*. А.В. Усова. СПб: Медуза, 2002.
13. Анохин К.В. *Представления об организации психики*. Available at: http://www.scorcher.ru/thems_review/71/KonstantinVladimirovichAnohin.htm
14. Анохин К.В. Необъяснимые феномены в нейробиологии памяти. *Тенденции развития современной психологической науки*. Ч. 2. Отв. ред. А.П. Журавлёв, В.А. Кольцова. Москва: Институт психологии РАН, 2007: 307 – 309.
15. Анохин П.К. *Избранные труды. Кибернетика функциональных систем*. Под общ. ред. К.В. Судакова; сост. В.А. Макаров. Москва: Медицина, 1998.
16. Вартанов А.В. Матвиенко Е.В. Механизм косвенного обучения при формировании понятий. *Вопросы психологии*. 2017; 36: 129 – 143.
17. Смирнов В.М. *Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков: учебное пособие для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Академия, 2000.

References

1. Iskanderov N.F. *‘Eksperimentalnye zadachi kak sredstvo formirovaniya znaniy o fizicheskom yavlenii i razvitiya logicheskogo myshleniya v kurse fiziki osnovnoy shkoly (VII – VIII klassy)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 1993.
2. Panov E.N. *Znaki, simvol, yazyki*. 2-e izd., dop. Moskva: Znanie, 1983. (Biblioteka «Znanie»).
3. Petrenko V.F. *Osnovy psihosemantiki*. Moskva: EKSMO, 2010.
4. Ponomareva E.A. *Tehnologiya implicitnogo obucheniya fizike v obsheobrazovatel'noy shkole*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2018.
5. *Psicholingvisticheskie problemy semantiki*. Otv. red. A.A. Leont'ev, A.M. Shahnarovich. Moskva: Nauka, 1983.
6. Stouns 'E. *Psichopedagogika. Psichologicheskaya teoriya i praktika obucheniya*; Per. s angl. Pod. red. N.F. Talyzinoj. Moskva: Pedagogika, 1984.
7. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshej psichologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
8. Al'sino Sil'va. Slozhnaya pautina pamyati. *V mire nauki*. 2017; №08-09: 14 – 28.
9. Memory Integration: Neureal Mechanisms and Implications for Behavior. Margaret I., Schlichting and Alison R. Preston in *Current Opinion in Behavioral Science*. Vol.1. Pages 1-8: February 2015.
10. Salmiina N.G. *Znak i simvol v obuchenii*. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 1988.
11. Salmiina N.G. *Vidy i funkcii materializatsii v obuchenii*. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 1981.
12. Usova A.V. *Teoriya i metodika obucheniya fizike. Obschie voprosy: kurs lektsij*. A.V. Usova. SPb: Meduza, 2002.
13. Anohin K.V. *Predstavleniya ob organizatsii psihiki*. Available at: http://www.scorcher.ru/thems_review/71/KonstantinVladimirovichAnohin.htm
14. Anohin K.V. Neob'yasnimye fenomeny v neyrobiologii pamyati. *Tendentsii razvitiya sovremennoy psichologicheskoy nauki*. Ch. 2. Otv. red. A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'cova. Moskva: Institut psichologii RAN, 2007: 307 – 309.
15. Anohin P.K. *Izbrannyye trudy. Kibernetika funktsional'nykh sistem*. Pod obsch. red. K.V. Sudaкова; sost. V.A. Makarov. Moskva: Medicina, 1998.
16. Vartanov A.V. Matvienko E.V. Mehanizm kosvennogo obucheniya pri formirovaniy ponyatiy. *Voprosy psichologii*. 2017; 36: 129 – 143.
17. Smirnov V.M. *Nejrofiziologiya i vysshaya nervnaya deyatel'nost' detey i podrostkov: uchebnoe posobie dlya stud. defektol. fak. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy*. Moskva: Akademiya, 2000.

Статья поступила в редакцию 04.03.19

УДК 378

Kabanova O.A., MA student, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: o-kab32@yandex.ru

CONTEMPORARY RUSSIAN AND FOREIGN EDUCATIONAL ONLINE-COURSES: COMPARATIVE ANALYSIS. Interest in the massive open online-course as a new resource for distance learning is due to the rapid development of information and communication technologies within the framework of education. This work observes the results of monitoring local and foreign providers of massive open online-courses in order to identify the extent of their spread in the world and countries' theme trends. A more detailed analysis of MOOCs dedicated to teaching foreign languages reveals their diversity and number on the leading online-courses platforms. The analysis of these courses in terms of their intercultural orientation allowed identifying the intercultural online-courses representation on local and English-speaking countries' education market. The article shows a promising way for designing a MOOC.

Key words: massive open online-course (MOOC), intercultural course, cross-cultural competence, cross-cultural communicative competence, foreign languages, cross-cultural approach to teaching foreign languages.

О.А. Кабанова, магистрант Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: o-kab32@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ РОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Интерес к массовому открытому онлайн-курсу как новому ресурсу дистанционного обучения обусловлен стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий в области образования. Данная работа освещает результаты мониторинга отечественных и зарубежных провайдеров массовых открытых онлайн-курсов с целью выявления степени их распространения в мире и трендов тематического направления курсов. Более детальный анализ MOOK, посвященных обучению иностранным языкам, позволяет выявить разнообразие и количество предложений, представленных на ведущих платформах онлайн-курсов. Анализ данных курсов на предмет их межкультурной направленности позволил выявить уровень представленности межкультурных онлайн-курсов как на отечественном, так и на англоязычном рынке. В статье показано перспективное направление для разработки MOOK.

Ключевые слова: массовый открытый онлайн-курс (MOOK), межкультурный курс, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникативная компетенция, иностранные языки, межкультурный подход к обучению ИЯ.

Сегодня на фоне стремительного развития информационно-коммуникационных технологий помимо традиционного высшего образования широкое распространение получил новый дистанционный формат обучения – массовый открытый онлайн-курс (MOOK). Данной тематике посвящено довольно обширное количество работ, в которых, например, авторы дают собственные трактовки такого феномена как массовый открытый онлайн-курс [1 (Азимов), 2 (Лебедева)] или рассматривают потенциал использования MOOK в сфере преподавания иностранных языков [3 (Атрохин), 4 (Борщева, Кашпарова, Синицын)].

Попытки создания онлайн-ресурса (сайта) в Интернет пространстве для обучения своих студентов предпринимались преподавателями, профессорами в разных странах еще с конца прошлого века. Наиболее успешной образовательной технологией 21 века можно считать MOOK, получивший всеобщую известность с 2011 года благодаря ряду ученых, занимающихся вопросами открытого образования, а именно: Себастьяну Труну (основатель Udacity), Дафне Коллер и Эндрю Энджу (основатели Coursera), профессорам Гарварда и Массачусетского технологического института (запустили edX), Открытому университету (владелец FutureLearn). Перечисленные провайдеры онлайн-курсов считаются одними из первых платформ MOOK с мировой известностью.

Согласно данным Class central более 700 высших учебных заведений в различных частях мира занимались разработкой массовых открытых онлайн-курсов в последние годы на существующих платформах MOOK. А к концу 2016 года количество студентов, записавшихся как минимум на один MOOK, составило около 58 миллионов. Такие страны, как Индия, Китай, Япония, Великобритания, Италия, Испания, Германия, Франция, Россия и др. стали создавать собственные платформы для размещения массовых открытых онлайн-курсов. В своей статье 2017 года Дхавал Шах (Dhawal Shah) сделал обзор на 33 платформы с массовыми открытыми онлайн-курсами из разных стран, что говорит о довольно широкой распространенности такого формата образования на сегодняшний день [5].

Стоит отметить, что основные подходы к использованию MOOK в обучении и способы интеграции онлайн-курсов в образовательный процесс меняются со временем. Ранее многие массовые открытые онлайн-курсы были более удобны для использования в учебном процессе в рамках смешанной модели обучения (blended learning) за счёт такой схемы функционирования как "self-paced", которая подразумевает доступ к материалам курса без привязки к конкретным датам и срокам выполнения заданий. Наглядным примером относительно небольшого количества онлайн-курсов по схеме "self-paced" может послужить следующая

Таблица 1

Тематическая статистика онлайн-курсов на начало 2019 года на основе данных поисковой системы агрегатора "Class central"

№	Тематика курсов	Количество курсов
1	Business (бизнес)	1848
2	Social sciences (общественные науки)	1282
3	Computer science (компьютерные науки, информатика)	1097
4	Humanities (гуманитарные науки)	1044
5	Science (наука)	1031
6	Education & Teaching (образование и преподавание)	952
7	Programming (программирование)	889
8	Health & Medicine (основы безопасности жизнедеятельности и медицина)	837
9	Engineering (техника)	782
10	Art & Design (искусство и графический дизайн)	603
11	Data science (теория и методы анализа данных)	463
12	Mathematics (математика)	349
13	Personal development (личный рост)	311

статистика: Coursera – не доступны; edX – 756 курсов (57%); FutureLearn – не доступны; Canvas Network – 81 курс (20%); Independent – 71 курс (32%). То есть среди курсов, представленных пятью крупными MOOK провайдерами лишь 19% относятся к "self-paced" и соответственно удобны для интеграции в учебный процесс [4].

Области знания, представляемые онлайн-курсами на настоящий момент достаточно разнообразны, прослеживаются определенные тематические тенденции и количество предложений. Существует ряд специализированных поисковых систем-агрегаторов MOOK (Class central, MOOC List, coursetalk, Moocivity, CourseBuffet), посредством которых поиск интересующих курсов становится гораздо проще, так как в системах приводятся тематически классифицированные списки онлайн-курсов, собранные с различных MOOK платформ (например, в 2017 году система-агрегатор Class central предоставлял сведения о курсах 39 крупных провайдеров). Лидирующие позиции занимают онлайн-курсы, имеющие отношение к бизнесу, общественным и компьютерным наукам (информатика). Сфера гуманитарных наук, в которую входит обучение иностранным языкам и культуре, также представлена обширным количеством MOOK и среди 13 рассматриваемых тематических направлений занимает 4 место.

Так как первыми провайдерами онлайн-курсов стали именно англоязычные MOOK, становится очевидным преобладающее количество англоязычных курсов на крупнейших платформах массовых открытых онлайн-курсов. Многие вузы разных стран стремятся готовить курсы именно на языке международного общения (английский) для привлечения более широкой аудитории слушателей и представленности вуза в мировом образовательном и научном сообществе.

Если говорить о курсах, направленных непосредственно на обучение иностранным языкам, то по данным Class central наиболее популярными иностранными языками являются следующие: английский (118 курсов), испанский (20), китайский (19), французский (11), итальянский (8), арабский (8), русский (8), японский (2), португальский (1), голландский (1). Приведенную статистику не представляется целесообразным считать абсолютно достоверной и единственно верной, так как указанный выше сервис не охватывает всех MOOK, которые представлены сегодня на рынке образования. Количество языков, которые можно изучить гораздо больше десяти рассмотренных выше и курсы, с целью обучения другим языкам, тоже представлены на отечественных и зарубежных платформах с массовыми открытыми онлайн-курсами. Тем не менее, исходя из данных Class central можно сделать вывод об основном количестве предложений по изучению языков и неоспоримо преобладающей популярности английского среди прочих иностранных языков.

Для более детального ознакомления с курсами по иностранному (в особенности английскому) языку, для рассмотрения их представленности на платформах MOOK и выявления наличия межкультурного компонента в них, выбраны крупнейшие зарубежные и отечественные провайдеры массовых открытых онлайн-курсов на образовательном рынке: Coursera (США), Udacity (США), edX (США), FutureLearn (Великобритания), Университариум (Россия), Открытое образование (Россия).

На Coursera, установив параметр языка английский, можно увидеть 104 курса. Однако некоторые из данных курсов посвящены обучению другим иностранным языкам, но на английском языке (АЯ). Среди курсов, направленных на изучение английского языка как иностранного, представлены разноплановые MOOK, в задачи которых входят: совершенствование умения говорения у обучающихся, улучшение их грамматических навыков; изучение языка для продвижения по карьерной лестнице; обучение АЯ в сфере бизнеса и предпринимательской деятельности; написание электронных писем в контексте осуществления профессиональной коммуникации; подготовка к международным экзаменам по английскому языку (например, TESOL); введение в лингвистику и обучение переводческой деятельности; АЯ для технических специальностей, журналистики; методика преподавания английского языка; разработка презентаций, профессионального портфолио и другие.

Среди курсов Udacity не представляется возможным выделить MOOK по изучению иностранных языков, так как тематика данной платформы в основном фокусируется на вопросах программирования, искусственного интеллекта, теории и методах анализа данных.

Обзор курсов для изучения английского языка с межкультурной направленностью на отечественных и зарубежных платформах MOOC

Название платформы	Курсы	
	Английский язык	Межкультурный
Coursera	86	0
Udacity	0	0
edX	34	2
FutureLearn	13	11
Универсариум	0	0
Открытое образование	1	1

EdX предоставляет доступ к 42 курсам по иностранным языкам, что не кажется впечатляющим по сравнению с Coursera. Не смотря на относительно небольшое количество курсов, их тематика довольно разнообразна: актуальные вопросы глобализации, современной жизни, технологий, бизнеса; развитие навыков проведения/прохождения собеседования; подготовка к международным экзаменам и прочие.

Следует подчеркнуть, что edX располагает курсами по испанскому и итальянскому языкам, направленными на соизучение языка и культуры, что свойственно межкультурному подходу к обучению иностранным языкам. В свою очередь, межкультурные курсы по английскому языку в основном сконцентрированы не столько на обучении языку как таковому, сколько ведению эффективного бизнеса в Азии.

В описании курса "English for Doing Business in Asia – Speaking", подчеркивается злободневная (в условиях глобализации) потребность в умении продуктивно вести бизнес на международной арене. Авторы курса (Sean McMinn, Delian Gaskell) обосновывают ведение бизнеса в странах Азии как перспективное направление для предпринимателей и упоминают такой концепт, как *lingua franca*, который подразумевает общение между представителями разных культур посредством одного и того же языка-посредника, известного обоим участникам коммуникации.

Среди целей курса, авторы отмечают две основные: 1) развить у не носителей английского языка умение говорения для ведения бизнеса в Азии; 2) показать, как процессы глобализации и взаимодействие между представителями разных культур влияют на осуществление коммуникации посредством английского языка. Среди того, чему слушатели курса научатся, авторы также отмечают развитие понимания проблем межкультурного характера в рамках основного направления курса – бизнес. Сходными характерными чертами обладает и другой курс от этих авторов – "English for Doing Business in Asia – Writing", основным отличием которого можно назвать вид речевой деятельности, на котором он сфокусирован.

MOOC провайдер FutureLearn предлагает только 27 курсов по изучению иностранного языка, что трудно назвать высоким количественным показателем среди англоязычных платформ. Тем не менее, на данной платформе онлайн-курсов сосредоточено наибольшее количество курсов по изучению языков с межкультурной направленностью, по сравнению с прочими анализируемыми MOOC провайдерами. К такому выводу можно прийти не только исходя из непосредственного рассмотрения представленных курсов на FutureLearn, но и отметив, что сам тематический раздел с курсами по английскому и другим языкам называется "Languages and Cultures Courses". Анализ массовых открытых онлайн-курсов из вышеуказанного раздела показал следующие результаты: 13 из 27 курсов посвящены английскому языку как иностранному (или АЯ является единственным рабочим языком курса); 5 из 27 курсов посвящены вопросам межкультурной коммуникации и направлены на развитие межкультурной компетенции у обучающихся; 6 из 27 курсов направлены на соизучение иностранного языка (Китайский, Ирландский – 2, Английский, Корейский – 2) и культуры.

На такой платформе как Универсариум (Россия) не выделяются специальные разделы под курсы обучения иностранным языкам и самих курсов данной тематики здесь в целом не представлено. Исходя из основных критериев анализа MOOC провайдеров (курсы по иностранным языкам, межкультурный компонент в курсах) можно отметить наличие здесь курсов по изучению русского языка как иностранного, а также курсов, направленных на изучение различных аспектов русской культуры. Однако данные направления не отражают сути межкультурного подхода к обучению иностранным языкам и, следовательно, не нуждаются в детальном рассмотрении в рамках данной статьи.

С 2015 года на российском рынке образовательных услуг появляется и развивается национальная платформа «Открытое образование», на которой отечественные вузы публикуют разработанные курсы. Сама тематика иностранных языков является частью данного провайдера MOOC и представленный ассортимент языков здесь хоть и не обширен, но довольно разнообразен: китайский – 2 курса, персидский -1 курс, арабский – 2 курса, латинский – 1 курс. Если говорить об английском языке, то выбор курсов на Открытом образовании очерчен следующим образом: 1 курс по английскому языку, но в контексте подготовки к кандидатскому экзамену; 1 курс с межкультурным компонентом, который называется «Язык, культура и межкультурная коммуникация» (основной язык курса – русский, но также рабочим языком здесь является и английский). Последний из названных курсов способствует развитию межкультурной компетенции обучающихся, однако развитие межкультурной коммуникативной компетенции не является целью курса.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г. Использование MOOC (массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы). *Вестник РУДН*. 2014; 4: 124 – 129.
2. Лебедева М.Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования. *Человек и Образование*. 2015; 1 (42): 105 – 108.
3. Атрохин А.М. Открытые онлайн-курсы в преподавании языков. Потенциал и возможности. *Инновационные технологии в современном образовании*. 2015; 22 – 25.
4. Борщева В.В., Кашпарова В.С., Синицын В.Ю. Использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении английскому языку студентов нелингвистических направлений подготовки. *Педагогика и психология образования*. 2017; 1: 45 – 54.
5. Shas D. *Massive list of MOOC providers around the world*, 2017. Available at: <https://www.class-central.com/report/mooc-providers-list/>

Обобщая анализ курсов различных MOOC провайдеров, можно прийти к следующему выводу: сегодня одни из самых известных на международной арене платформ с массовыми открытыми онлайн-курсами располагают довольно большим количеством онлайн-курсов связанных непосредственно с изучением иностранных языков, среди которых английский занимает лидирующие позиции. Однако отмечая полученные данные, можно увидеть, что на четырех крупнейших англоязычных провайдерах MOOC (FutureLearn, Coursera, Udacity, edX) вместе взятых межкультурный компонент присутствует лишь в 13 курсах, что составляет лишь 10 процентов от курсов на АЯ. На национальной платформе «Открытое образование» в России представлен всего лишь 1 межкультурный курс.

Из вышесказанного следует, что курс по обучению английскому языку с межкультурной направленностью как в России, так и за рубежом – это практически свободный сегмент на рынке высшего образования. А сегодняшние процессы глобализации, помещающие профессионалов разных сфер деятельности в поликультурный мир, обязывают современного человека 21 века обладать универсальными навыками для осуществления эффективной межкультурной коммуникации, что подтверждает актуальность разработки межкультурного курса по английскому языку.

Для разработки онлайн-курса представляется целесообразным выявить особенности построения и функционирования MOOC в России и англоязычных странах. Для выделения сходных черт с точки зрения структуры и содержания онлайн-курсов были проанализированы курсы следующих платформ: Coursera, edX, FutureLearn, Универсариум, Открытое образование. Сходными характеристиками отечественных, американских и британских курсов являются следующие:

- Передача содержания курса посредством видео-материалов или текста;
- Задания тестового формата в разных частях лекции/курса и тесты с разными типами вопросов;
- Рекомендованная литература и ресурсы для наиболее эффективного прохождения курса;
- Письменные работы (эссе, ответы на вопросы), подразумевающие взаимопроверку (peer assessment) как часть выполнения задания;
- Форумы и дискуссии, выполняющие разные функции (общение слушателей курса друг с другом, выполнение совместных работ или обсуждение определенных тем, решение вопросов относительно технической исправности курса).

В целом сопоставительный анализ современных отечественных и зарубежных платформ массовых открытых онлайн-курсов показал, что несмотря на ряд отличных черт, можно выделить и общие характеристики относительно содержания и структуры онлайн-курса. Более того, рассматриваемое направление дистанционного образования (массовые открытые онлайн-курсы) не только стремительно развивается, но и предоставляет новые возможности для заинтересованных в самосовершенствовании людей во всем мире, предоставляя им открытый доступ к образованию высокого уровня. Среди широкого ассортимента курсов на крупнейших платформах MOOC определенную нишу занимают онлайн-курсы по обучению иностранному языку, однако одни из наиболее актуальных курсов (межкультурные) на сегодняшний день не относятся к числу наиболее распространенных (количество предложений не отвечает запросу современного поликультурного мира). Следовательно, разработка курса, направленного на развитие межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся, является перспективной целью на сегодняшний день.

References

1. Azimov 'E.G. Ispol'zovanie MOOK (massovyh otkrytyh onlajn-kursov) v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu (dostizheniya i perspektivy). *Vestnik RUDN*. 2014; 4: 124 – 129.
2. Lebedeva M.B. Massovyie otkrytye onlajn-kursy kak tendenciya razvitiya obrazovaniya. *Chelovek i Obrazovanie*. 2015; 1 (42): 105 – 108.
3. Atrohin A.M. Otkrytye onlajn-kursy v prepodavanii yazykov. Potencial i vozmozhnosti. *Innovacionnye tehnologii v sovremenno obrazovanii*. 2015; 22 – 25.
4. Borscheva V.V., Kashparova V.S., Sinicyn V.Yu. Ispol'zovanie massovyh otkrytyh onlajn-kursov v obuchenii anglijskomu yazyku studentov nelingvistikheskih napravlenij podgotovki. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2017; 1: 45 – 54.
5. Shas D. *Massive list of MOOC providers around the world*, 2017. Available at: <https://www.class-central.com/report/mooc-providers-list/>

Статья поступила в редакцию 26.02.19

УДК 378

Karepova Yu.G., postgraduate, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: irina_kokaeva@mail.ru

Kokaeva I.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Elementary and Preschool Education; Professor, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University (Grovny, Russia), E-mail: irina_kokaeva@mail.ru

FORMATION OF HEALTH CULTURE OF BACHELORS, WHO ARE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS. Teachers of physical education and sports have a great responsibility for the development of the culture of health care in their students, and they themselves must show what to live a healthy and safe lifestyle is. However, observations show that bachelors (future teachers) do not have a sufficiently developed health culture. In the study, the authors explore conditions for the effective formation of a health culture in future teachers of physical education and sports. Among the main conditions there is use of active learning methods (role playing, group discussions, collaborate on projects) that contribute to the successful forming of the culture of health and motivate future teachers to quality mastering disciplines and living a healthy lifestyle.

Key words: bachelors – future teachers of physical education and sports, health culture, personal competence, professional competence.

Ю.Г. Карепова, аспирант 3 года обучения, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: irina_kokaeva@mail.ru

И.Ю. Кокаева, д-р пед. наук, проф. каф. начального и дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ; проф. каф. теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: irina_kokaeva@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Учителя физической культуры и спорта несут большую ответственность за формирование культуры здоровья своих обучающихся и сами должны быть эталоном здорового и безопасного образа жизни. Однако наблюдения показывают, что бакалавры – будущие учителя не имеют достаточно сформированную для этого культуру здоровья. В своей работе авторы исследуют условия эффективного формирования культуры здоровья бакалавров – будущих учителей физической культуры и спорта. Среди важных условий – применение методов активного обучения (ролевые игры, групповые дискуссии, совместная работа над проектами), которые способствуют успешному формированию культуры здоровья, мотивируют бакалавров – будущих учителей физической культуры и спорта на качественное усвоение дисциплин и ведение здорового образа жизни.

Ключевые слова: бакалавры – будущие учителя физической культуры и спорта, культура здоровья, личностная компетенция, профессиональная компетенция.

Современная миссия образования ориентирована, прежде всего, на формирование личности с высокой культурой. Культура здоровья человека формируется с детства и является главной общечеловеческой ценностью, качественной характеристикой развития общества. Выделение культуры здоровья как особого феномена в начальном школьном образовании, обусловлено возрастными особенностями детей младшего школьного возраста и требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования [1].

Заботу о здоровье обучающихся можно отнести к профессиональной компетенции учителя физической культуры и спорта, поскольку он с первого класса несёт ответственность за культуру здоровья своих обучающихся [2]. Однако статистика свидетельствует, что только 20% студентов – будущих учителей начальной школы имеют сформированную культуру здоровья [3].

Анализ исследований по вышеуказанной проблеме свидетельствует, что забота о здоровье детей и стремление к воспитанию у детей и молодежи здорового образа жизни всегда была в центре педагогов-классиков (К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, П.П. Блонского, В.П. Кащенко, А.С. Сухомлинского и многих других).

Однако в погоне за предметными знаниями, педагоги уделяют недостаточное внимание формированию культуры здоровья бакалавров – будущих учителей как важной профессиональной и личностной компетенций [4]. Большой потенциал в формировании культуры здоровья студентов направления подготовки 44.03.01 Профиль «Учитель физической культуры и спорта», по нашему глубокому убеждению, имеют такие дисциплины, как «Возрастная анатомия и физиология», «Адаптивная физическая культура».

Цель исследования – определить условия формирования культуры здоровья бакалавров – будущих учителей физической культуры и спорта и проверить их эффективность.

Культура здоровья бакалавров – будущих учителей физической культуры и спорта – это необходимые личностная и профессиональная компетенции, которые должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки. Важными показателем культуры здоровья являются знания о здоровье и здоровом образе жизни (когнитивный критерий), на основе которых будущий учитель

строит индивидуальный алгоритм укрепления и охраны своего собственного здоровья и здоровья обучающихся (поведенческий критерий).

На констатирующем этапе исследования была зафиксирована недостаточная гигиеническая грамотность первокурсников. На вопрос «Что такое гигиена?», «Что такое здоровье?» правильно ответили только 13% опрошенных студентов. У 1/3 студентов, поступивших на 1 курс, зафиксирован низкий уровень культуры здоровья. Большая половина – 58% имеет средний уровень культуры здоровья. А высокий уровень культуры здоровья имеют только 15%. С целью формирования культуры здоровья были продуманы организационно-педагогические условия проведения учебных дисциплин, педагогической практики, внеклассных мероприятий («Дни здоровья», флешмоб «Если хочешь быть здоров!» и др. На всех занятиях использовали игровые методы, физминутки или психоэмоциональные расслабляющие паузы.

Учитывая многокомпонентность категории «здоровье», социальную и личностную значимость здорового образа жизни обучающихся, вопросы, связанные с охраной и укреплением физического, социального, духовного, нравственного, психоэмоционального здоровья, необходимо включать с первого курса в содержание различных дисциплин основной образовательной программы.

В содержание курсов «Возрастная анатомия и физиология», «Адаптивная физическая культура», «Здоровьесберегающий технологии в образовании», «Патофизиология» были включены вопросы, которые позволяют студентам не только усвоить основные медико-физиологические и гигиенические знания, умения и навыки по укреплению и развитию здоровья, но и развивать культуру здоровья за счёт формирования эмоционально-ценностного отношения к своему здоровью и здоровью обучающихся [5]. Создание и закрепление целостного позитивного психомоторного состояния при выполнении различных видов заданий, оздоровительные игры способствовали психоэмоциональному оздоровлению, снижению утомления, вызванного интенсивными интеллектуальными нагрузками. Активные формы обучения позволяют студентам «прожить» тот опыт, который они впоследствии могут использовать в жизни; сформировать готовность самостоятельно создавать в учебно-воспитательном процессе безопасные для себя и окружающих условия.

Большое значение в формировании культуры здоровья имеет межпредметная интеграция. Использование музыки, живописи, поэзии в качестве средств обучения на занятиях способствуют формированию культуры здоровья как необходимой личностной компетенции бакалавров – будущих учителей физической культуры и спорта, способствует психоземциональному оздоровлению студентов [6; 7].

На 1 курсе, изучая «Возрастную анатомию и физиологию», студенты знакомятся с возрастными анатомо-физиологическими особенностями детского организма и факторами риска для их здоровья, гигиеническими условиями. На 3 курсе студенты изучают разработанный нами курс «Здоровьесберегающие технологии в образовании», на практических занятиях которого формируются такие навыки, как:

- умение предотвращать школьные факторы риска,
- организация и проведение мероприятий по профилактике психоземциональных нарушений у обучающихся,
- мотивация к ведению здорового образа жизни.

Изучая дисциплины «Адаптивная физическая культура» и «Инклюзивное образование» на 2 курсе, студенты должны усвоить психофизиологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья; знать и уметь характеризовать основные психоземциональные нарушения у таких детей. Изучив дисциплины, студенты должны иметь осознанное представление о необходимости соблюдения правил личной гигиены; выражать убежденное мнение о позитивном отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья, о необходимости поддерживать их, общаться с ними.

В процессе формирования культуры здоровья у бакалавров – будущих учителей физической культуры и спорта развивается социальная активность, творчество, самостоятельность, формируется здоровый образ жизни, умение адаптироваться к любым условиям природной и социальной среды [8].

С целью проверки сформированности культуры здоровья у четверокурсников мы провели повторное исследование. Культуру здоровья у четверокурсников диагностировали по следующим критериям:

- ответственное отношение к своему здоровью, сознательную потребность к его укреплению и сохранению, стремление вести здоровый образ жизни и готовить к формированию здорового образа жизни у обучающихся;
- мировоззренческие взгляды на здоровый образ жизни в сочетании с накопленным у них практическим опытом самосовершенствования, самопознания в контексте физического, психического и нравственного воспитания;
- понимание оптимальных гигиенических и экологических условий для образовательного процесса;
- использование навыков культуры здоровья (профилактика утомления, гиподинамии, школьных стрессов, правильного питания, отсутствие вредных привычек и т. д.).

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование (уровень бакалавриата)*. Утв. приказом от 4 декабря 2015 г. N 1426. Available at: <http://fgosvo.ru/440301>
2. Кокаева И.Ю. Современные подходы к формированию здорового образа жизни обучающихся. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2016; 2: 50 – 53.
3. Кокаева И.Ю. *Основы педагогической психогигиены*: учебное пособие. Москва, Изд-во Перо, 2015.
4. Кокаева И.Ю., Таутиева Л.М. Компетентностный подход к формированию здорового и безопасного образа жизни бакалавров – будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2015; 3: 49 – 53.
5. Кокаева И.Ю. *Формирование культуры здоровья и информационной безопасности студентов как активных пользователей сети Интернет. Приднепровский научный вестник*. 2018; Т. 9; № 1: 046 – 051.
6. Кокаева И.Ю. Подготовка студентов – будущих учителей начальной школы к психоземциональному оздоровлению бакалавров – будущих учителей физической культуры и спорта. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2017; 5: 40 – 47.
7. Боженская И.С., Кокаева И.Ю. Комфортная образовательная среда как условие развития эмоционального здоровья бакалавров – будущих учителей физической культуры и спорта. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015; Выпуск № 10: 51.
8. Кокаева И.Ю. Подготовка студентов педагогических вузов к культурно-просветительской деятельности. *Современные технологии в образовании*. 2017; 17: 90 – 94.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)*. Utv. prikazom ot 4 dekabrya 2015 g. N 1426. Available at: <http://fgosvo.ru/440301>
2. Kokaeva I.Yu. Sovremennye podhody k formirovaniyu zdorovogo obraza zhizni obuchayuschihся. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2016; 2: 50 – 53.
3. Kokaeva I.Yu. *Osnovy pedagogicheskoy psihogigieny*: uchebnoe posobie. Moskva, Izd-vo Pero, 2015.
4. Kokaeva I.Yu., Tautieva L.M. Kompetentnostnyj podhod k formirovaniyu zdorovogo i bezopasnogo obraza zhizni bakalavrov – buduschih uchitelej v processe professional'noj podgotovki. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2015; 3: 49 – 53.
5. Kokaeva I.Yu. Formirovanie kul'tury zdorov'ya i informacionnoj bezopasnosti studentov kak aktivnyh pol'zovatelej seti Internet. *Pridneprovskij nauchnyj vestnik*. 2018; T. 9; № 1: 046 – 051.
6. Kokaeva I.Yu. Podgotovka studentov – buduschih uchitelej nachal'noj shkoly k psiho`emotional'nomu ozdorovleniyu bakalavrov – buduschih uchitelej fizicheskoy kul'tury i sporta. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2017; 5: 40 – 47.
7. Bozhenskaya I.S., Kokaeva I.Yu. Komfortnaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie razvitiya `emotional'nogo zdorov'ya bakalavrov – buduschih uchitelej fizicheskoy kul'tury i sporta. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obschestvennyye nauki*. 2015; Vypusk № 10: 51.
8. Kokaeva I.Yu. Podgotovka studentov pedagogicheskikh vuzov k kul'turno-prosvetitel'skoy deyatel'nosti. *Sovremennye tehnologii v obrazovanii*. 2017; 17: 90 – 94.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 372.857

Lamekhov Yu.G., Doctor of Sciences (Biology), Professor, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),E-mail: dobry_bobr@mail.ru**Lamekhova E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),E-mail: dobry_bobr@mail.ru

TECHNIQUE OF STUDYING THE THEME "THE DIRECTION OF THE EVOLUTION OF ORGANIC WORLD" IN THE SECTION "GENERAL BIOLOGY" OF SECONDARY EDUCATIONAL SCHOOL. The article deals with a problem of methods of studying one of the topical issues in the school section "General Biology" – the direction of the evolution of the organic world. The contents include a review of the history of the development of ideas about the direction of the evolution of the organic world. Particular attention is paid to the ideas of Charles Darwin, which lead to the formation of the doctrine of biological progress, biological stabilization and biological regression. Biological progress as the most common variant of macroevolutionary transformations is characterized through criteria that are manifested in the development of taxa of different levels. The ways of achievement of biological process are allocated according to the views of A.N. Severtsov and I.I. Shmalgauzen. When describing aromorphosis as a way to achieve biological progress, a comparative analysis of definitions of this variant of evolutionary transformations is carried out. The characteristics of such components of idiomaticity are allomorphs and specialization. The article provides information about the method of studying general degeneration and cenogenesis. The authors also describe cause-effect relationships between the ways of achieving biological progress and the directions of evolution of the organic world.

Key words: methods of teaching biology, directions of evolution of organic world, doctrine of biological progress, biological stabilization, biological regression, methods of studying general degeneration and cenogenesis.

Ю.Г. Ламехов, д-р биол. наук, проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,E-mail: dobry_bobr@mail.ru**Е.А. Ламехова**, канд. пед. наук, доц. Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,E-mail: dobry_bobr@mail.ru

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «НАПРАВЛЕНИЕ ЭВОЛЮЦИИ ОРГАНИЧЕСКОГО МИРА» В РАЗДЕЛЕ «ОБЩАЯ БИОЛОГИЯ» СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема методики изучения одной из актуальных тем в школьном разделе «Общая биология» – направления эволюции органического мира. В содержание включен обзор истории развития представлений о направлении эволюции органического мира. Особое внимание уделено идеям Ч. Дарвина, приведшим к формированию учения о биологическом прогрессе, биологической стабилизации и биологическом регрессе. Биологический прогресс как самый распространенный вариант макроэволюционных преобразований охарактеризован через критерии, которые проявляются в развитии таксонов разного уровня. Описаны пути достижения биологического процесса, выделяемые в соответствии со взглядами А.Н. Северцова и И.И. Шмальгаузена. При описании ароморфоза как пути достижения биологического прогресса. Проведён сравнительный анализ определений этого варианта эволюционных преобразований. Дана характеристика таких составляющих идиоадаптации, как алломорфоз и специализация. В статье приводятся сведения о методике изучения общей дегенерации и ценогенезов. Также уделено внимание описанию причинно-следственных связей между путями достижения биологического прогресса и направлениями эволюции органического мира.

Ключевые слова: методика обучения биологии, направления эволюции органического мира, учение о биологическом прогрессе, биологическая стабилизация, биологический регресс, методика изучения общей дегенерации и ценогенезов.

Развитие науки, в том числе биологии, сопровождается описанием новых фактов, с последующей их систематизацией, которая приводит к формулировке теоретических обобщений. Накопленные фактические данные по-разному встраиваются в существующую систему знаний и отношение к ним может изменяться в зависимости, например от изменений, произошедших в науке.

История развития биологической науки с описанием основных достижений и причин, повлиявших на ее развитие, описана в ряде источников [1; 2; 3; 4]. Выявление закономерностей исторического развития биологии, как комплекса наук о живой природе, позволяет прийти к выводу о важной методологической роли этой науки. Так, в биологии возникла эволюционная методологическая концепция, ставшая основой мировоззренческих представлений [5]. Особую роль в развитии эволюционной биологии, а также общественного и индивидуального сознания, сыграла разработка представлений о направлениях эволюции органического мира. Развитие совокупности знаний и формирование обобщений по такой проблеме как направления эволюции органического мира, происходило под влиянием следующих достижений в развитии биологии:

- описание разнообразия растений и животных;
- развитие учения о виде;
- классификация видов и создание учения о лестнице существ;
- описание ископаемых форм растений и животных;
- развитие учения об эмбриональном развитии организмов;
- появление идеи об эволюции живых организмов;
- формулировка эволюционного учения Ж.Б. Ламарка;
- создание теории естественного отбора Ч. Дарвина;
- оформление синтетической теории эволюции.

Длительность формирования представлений о направлениях эволюции органического мира, а так же особое значение этого достижения в развитии эволюционной биологии, определяют необходимость научно обоснованного и методически грамотного подхода к организации изучения этой темы. Формирование представлений о направлениях эволюции происходило на фоне второй глобальной научной революции [6]. В литературе обсуждается необходимость междисциплинарного подхода при изучении теории эволюции в средней и высшей школе, что имеет непосредственное отношение к организации изучения направлений эволюции живых организмов [7]. Изучение истории формирования представлений об эволюции органического мира и учения о направлениях эволюции достиг-

нет большего образовательного результата при использовании знаний о закономерностях взаимодействия организмов и окружающей среды [8].

Содержание информации, которая рекомендуется для изучения по теме «направления эволюции» излагается в учебных изданиях [9; 10; 11]. Опыт работы позволяет предложить следующий вариант части учебной программы, в котором представлена последовательность вопросов, включенных в тему «Направления эволюции органического мира».

Развитие представлений о направлениях эволюции органического мира. Значение работ Аристотеля в описании классификации организмов и развитии учения о виде. Представления Ж.Кювье об изменении уровня организации организмов, обитавших на Земле. Распространение теории катастроф. Вклада Ж.Б. Ламарка в разработку учения о направлениях эволюции. Сущность эволюционного подхода Ж.Б. Ламарка. Направления эволюции, описанные Ж.Б. Ламарком. Определение прогресса и его причины. Основные идеи Ч. Дарвина о повышении уровня организации в процессе эволюции, частном и общем результатах эволюционного процесса. Развитие представлений Ч. Дарвина о результатах эволюционного процесса в работах А.Н. Северцова и И.И. Шмальгаузена. Направления эволюции органического мира: биологический прогресс, биологический регресс и биологическая стабилизация. Определения направлений с позиций синтетической теории эволюции. Критерии биологического прогресса и биологического регресса. Примеры видов растений и животных, развивающихся в направлении биологического прогресса, регресса и стабилизации.

Пути достижения биологического прогресса: ароморфоз, идиоадаптация, общая дегенерация и ценогенез. Ароморфоз. Определения ароморфозов. Виды изменений в строении и функционировании органов, относящиеся к ароморфозам. Последовательность возникновения ароморфозов в эволюции растительного и животного мира. Критерии ароморфозов. Идиоадаптации. Определение идиоадаптаций. Примеры идиоадаптаций растений и животных. Виды специализации: теломорфоз, гиперморфоз, катаморфоз и гипоморфоз. Эволюционное значение видов специализации. Общая дегенерация. Примеры организмов, развивающихся по пути общей дегенерации. Причины общей дегенерации. Ценогенезы. Определение ценогенезов. Примеры ценогенезов в развитии растений и животных.

Соотношение между путями биологического прогресса и направлениями эволюции органического мира. Возникновение ароморфозов. Процесс форми-

рования идиоадаптаций. Смена направлений эволюции. Причины и механизмы перехода совокупности организмов с развития в направлении биологического прогресса на развитие в направлении биологического регресса. Характер действия факторов эволюции при развитии совокупности организмов в направлении биологического регресса.

Значение учения А.Н. Северцова и И.И. Шмальгаузена о направлениях эволюции и путях достижения биологического прогресса.

При изучении учебного материала по обсуждаемой теме, в соответствии с предложенным выше фрагментом учебной программы, рекомендуется описать значение работ Аристотеля и Ж.Кювье в зарождении учения о направлениях эволюции. Оба ученых не признавали реальность эволюции, но внесли вклад в зарождение представлений о направлениях эволюционного процесса. Аристотель, описав около 500 видов животных, предложил вариант лестницы существ, расположив известные ему формы в определенном порядке. Признание восходящей ступенчатости, предложенного варианта лестницы существ, вызвало интерес к причинам, обусловившим развитие организмов от низших форм к высшим. Ж. Кювье, являлся сторонником теории катастроф. Ученый признавал положение о том, что сначала на земле существовали примитивные организмы, после гибели которых возникали существа с более высоким уровнем организации. Ж. Кювье не признавал наличие филогенетической связи между вымершими организмами и новыми группировками. Такой подход позволял ученому, отрицая реальность эволюции как процесса, признавать усложнение строения организмов, появляющихся после прекращения очередной катастрофы. Таким образом, зарождение идей, приведших к появлению представлений о направлениях эволюции, было связано в большей степени с анализом данных таких зарождающихся наук, как систематика и палеонтология.

Эволюционный подход к проблеме впервые осуществил Ж.Б. Ламарк. Ученый выделил два направления эволюции: вертикальное, приводящее к повышению уровня организации организмов и горизонтальное, благодаря которому повышается уровень приспособленности без повышения уровня организации. В настоящее время, в синтетической теории эволюции, признаются такие пути достижения биологического прогресса, как ароморфоз и идиоадаптация, которые соответствуют двум направлениям эволюции, впервые описанным Ж.Б. Ламарком. Идеи ученого о направлениях эволюции носили ярко выраженный прогрессивный характер, но они не получили признания, т. к. Ж.Б. Ламарк считал, что причиной эволюции является внутреннее стремление к прогрессу, заложенное в каждый организм с момента рождения. Эволюционный подход в решении такой макроэволюционной проблемы, как направления эволюции, развил Ч. Дарвин, признавая наличие материальных факторов эволюционного процесса. Безусловная заслуга Ч. Дарвина, связанная с развитием учения о направлениях эволюции органического мира, подтверждается следующими выводами ученого:

- повышение уровня организации является частным результатом эволюции;
- общий результат эволюционного процесса – повышение уровня приспособленности.

Сформулированные Ч. Дарвином выводы лежат в основе противоречия между ламаркизмом и дарвинизмом. В соответствии со взглядами а, в процессе эволюции уровень организации не может снижаться, т. к. этому препятствует внутреннее стремление к прогрессу, заложенное в каждый организм с момента рождения. Подход Ч. Дарвина к описанию эволюционного развития организмов шире, чем подход Ж.Б. Ламарка. В соответствии со взглядами Ч. Дарвина, эволюционный процесс может протекать в направлении повышения или снижения уровня организации, если при этом повышается уровень приспособленности к среде обитания.

Идеи Ч. Дарвина о направлениях эволюции органического мира развивали А.Н. Северцов и И.И. Шмальгаузен. Ученые признавали реальность развития совокупностей организмов в трех направлениях:

- 1) биологический прогресс;
- 2) биологическая стабилизация;
- 3) биологический регресс, или вымирание.

Названные направления эволюции описаны в научной [12; 13; 14; 15] и учебной литературе [9; 10; 11]. При изучении направлений эволюции органического мира необходимо особое внимание уделять формулировке определения и примерам, подтверждающим реальность проявления того или иного направления эволюции. Самым распространенным направлением является биологический прогресс. Реальность этого направления подтверждается изменением состояния биосферы за период с возникновения жизни на Земле по настоящее время. При формулировке определения биологического прогресса необходимо подчеркнуть, что вариант определения, признаваемый в синтетической теории эволюции, опирается на выводы, сформулированные Ч. Дарвином. Этот вариант можно сформулировать следующим образом: «Биологический прогресс – это повышение уровня приспособленности организмов, происходящее при смене поколений организмов». Если при формулировке определения опираться на учение Ж.Б. Ламарка, то определение будет иметь следующий вид: «Биологический прогресс – это повышение уровня организации в процессе эволюции». Биологический прогресс проявляется наряду с другими направлениями эволюции, поэтому возникает необходимость выделения критериев на основании которых можно объективно отличить проявление одного из направлений эволюции от другого.

Описывая критерии биологического прогресса, очень важно подчеркнуть, что прогрессивное развитие может проявляться по отношению к совокупностям организмов разного уровня. В итоге прогресс и его критерии могут быть применены к явлениям, происходящим, как на микроэволюционном, так и на макроэволюционном уровнях. При описании биологического регресса, можно исходить из того, что это направление эволюции противоположно по своим результатам биологическому прогрессу. Особое внимание важно уделить такому направлению эволюции как биологическая стабилизация. К сожалению, не во всех источниках уделено внимание описанию биологической стабилизации. Как и в предыдущих случаях, необходимы формулировка определения, критериев биологической стабилизации и примеров эволюционных преобразований, соответствующих этому направлению эволюции. При изучении биологической стабилизации необходимо подчеркнуть, что это событие не означает остановки эволюционного процесса. Дело в том, что сохранение возникшего уровня приспособленности к среде обитания так же является одним из результатов эволюции, который достигается благодаря проявлению действия факторов эволюционного процесса.

В учебной литературе, как правило, указываются следующие пути достижения биологического прогресса: ароморфоз, идиоадаптация, общая дегенерация и ценогенез [10; 16]. Изучение сущности названных путей достижения биологического прогресса должно сопровождаться формулировкой определения или определений, если признается несколько вариантов определений, примерами и описанием эволюционного значения приведенных примеров. Особое значение играет обоснование примеров, относимых к тому или иному варианту путей достижения биологического прогресса.

Ароморфозу, как пути достижения биологического прогресса, дают, как правило, следующий вариант определения: «ароморфоз, или морфофизиологический прогресс – повышение уровня организации» [16]. Другой вариант определения формулируется следующим образом: «ароморфоз – прогрессивное усовершенствование морфофизиологической организации» [9]. В обоих вариантах определения ароморфоза указывается, что этот путь достижения биологического прогресса приводит к повышению уровня организации. С учетом того, что эволюция является процессом, происходящим при смене поколений организмов, определение ароморфоза можно сформулировать следующим образом: «Ароморфоз – это повышение уровня организации потомков по сравнению с предками».

И.И. Шмальгаузен [13], описывая сущность ароморфозов, пришел к выводу о том, что ароморфозы достигаются усложнением органов и функций и включают следующие виды изменений:

- прогрессивные гистологические изменения;
- прогрессивные изменения величины и формы органов;
- дифференцировка органов;
- увеличение числа органов;
- изменение расположения органов в пределах организма.

Приведенные изменения, проявляющиеся в ходе филогенеза, позволяют отличить ароморфозы от других путей достижения биологического прогресса. Выделение ароморфозов среди разных вариантов эволюционных преобразований, возможно при учете критериев, описанных в литературе [15]. К их числу относятся:

- адаптивность признака;
- длительность существования признака в ходе филогенеза;
- ароморфозы, в отличие от других путей достижения биологического прогресса, обеспечивают расширение адаптивной зоны потомков по сравнению с предками.

Таким образом, одним из аспектов, связанных с характеристикой ароморфозов, является их значение в проявлении такого процесса как расширение адаптивной зоны потомков по сравнению с предками. Известно, что ширина адаптивной зоны зависит от разнообразия экологических факторов, к которым приспособлены организмы [17]. Значит, приобретение ароморфозов в процессе эволюции приводит к повышению уровня организации, которое связано с расширением адаптивной зоны.

При описании ароморфозов особое внимание рекомендуется уделять последовательности возникновения ароморфозов в процессе эволюции растений и животных. Примеры ароморфозов лучше записывать в таблицы. Можно рекомендовать следующие формы таблиц (табл. 1).

Таблица 1

Последовательность возникновения ароморфозов в эволюции растений

№ п/п	Название группы растений	Примеры видов	Ароморфозы

При заполнении таблицы можно выделять группы растений или называть надвидовые таксоны. После заполнения таблицы рекомендуется ответить на следующие вопросы:

- На примере одного из приведенных ароморфозов, докажите, что выбранный признак относится к ароморфозам.

- Какие группы растений приобрели минимальное количество ароморфозов, а какие – максимальное?
- Приведите примеры ароморфозов, распространившихся на большое количество надвидовых таксонов.
- Какие ароморфозы проявляются в фенотипе у небольшого количества надвидовых таксонов?
- К каким эволюционно значимым результатам приводит приобретение ароморфозов в процессе эволюции?

Примеры ароморфозов, возникших в процессе эволюции животных, можно также привести в форме таблицы, с учетом принадлежности организмов к надвидовым таксонам. Кроме этого, рекомендуется учитывать ароморфозы, связанные с разными признаками фенотипа животных: с особенностями морфологии, анатомии и физиологии.

Приобретение ароморфозов, приводит к повышению уровня организации. Группа организмов, получившая в процессе эволюции максимальное количество ароморфозов, может приобрести новый эволюционный статус. И.И. Шмальгаузен [13] считал, что высшей формой эволюционного развития совокупности ароморфозов является эпиморфоз. В соответствии со взглядами ученого эпиморфоз – это состояние вида, обеспечивающее ему господство над средой обитания. К числу характеристик эпиморфоза относятся:

- овладеть всей средой обитания в биосфере может только один вид;
- достижение эпиморфоза связано с приобретением максимально возможного количества ароморфозов;
- статус эпиморфоза, достигнутый Человеком разумным, связан с развитием головного мозга и последующими эволюционными преобразованиями.

В итоге, Человек разумный, приобретший в процессе эволюции ароморфозы, ставшие основой последующих эволюционных преобразований, оказался в состоянии вида, овладевшего средой обитания в большей степени по сравнению с другими видами биосферы. Выделение эпиморфоза, как способа достижения биологического прогресса, с одной стороны описывает эволюционные превращения, происходящие после приобретения ароморфозов, а с другой, является вариантом оценки экологических изменений, которые переживает вид.

Второй путь достижения биологического прогресса – идиоадаптация. В учебной литературе приводятся следующие варианты определения идиоадаптаций: «идеоадаптация – преобразование исходной ароморфной организации соответственно частным условиям среды» [9], или «идеоадаптация – выработка частных приспособлений без повышения уровня организации» [16]. Оба варианта определений описывают идиоадаптации, но с разных точек зрения. В первом варианте идиоадаптация оценивается как процесс преобразования возникших ароморфозов, а во втором идиоадаптации охарактеризованы с точки зрения возникающего эволюционного результата. Приведенные определения не противоречат друг другу, в данном случае скорее проявляется взаимное дополнение двух вариантов определений. При описании идиоадаптаций, необходимо привести примеры изменений, относящихся к идиоадаптациям и обосновать их правильность. Выбор вариантов идиоадаптаций должен проводиться с учетом следующих рекомендаций:

- идиоадаптации проявляются у всех видов живых организмов и на всех уровнях организации жизни;
- идиоадаптации возникают по всем признакам фенотипа и вырабатываются по отношению ко всем факторам внешней среды;
- идиоадаптации распространяются в пределах вида или совокупности родственных видов.

Учет приведенных рекомендаций позволит привести правильные и разнообразные примеры идиоадаптаций.

Сложность формулировки определения идиоадаптации объясняется тем, что при описании идиоадаптаций необходимо учитывать явления, связанные с идиоадаптацией и результаты, к которым эти явления приводят. Принципиальный вклад в развитие учения о направлениях эволюции и, соответственно, об идиоадаптациях, сделан И.И. Шмальгаузеном [12; 13], который предложил выделять в пределах идиоадаптации две составляющие: алломорфоз и специализацию. Под алломорфозом ученый понимал преобразования организации, связанные с дальнейшим приспособлением к условиям обитания при сохранении предкового типа взаимоотношений со средой. Примером алломорфоза как процесса эволюционного характера, является, например, изменение способа перемещения рептилий в пределах воздушно-наземной среды обитания. К алломорфозам, проявившимся в эволюции растений, относятся все варианты формирования метаморфозов вегетативных органов. Специализация, в соответствии со взглядами И.И. Шмальгаузена [12; 13], определяется как приспособление к узким условиям окружающей среды или как сужение адаптивной зоны потомков по сравнению с предками. В итоге при развитии по пути алломорфозов не уменьшается количество связей со средой обитания. Этот результат проявляется при специализации, которая делится на четыре вида: теломорфоз, гиперморфоз, катаморфоз и гипоморфоз. При описании видов специализации, необходима формулировка определения и ссылка на примеры (табл. 2).

Общая дегенерация (или морфофизиологический регресс) – вторичное упрощение организации [16]. С нашей точки зрения формулировку определения можно расширить и сформулировать ее в следующем варианте: «Общая дегенерация – это упрощение строения при повышении уровня приспособленности, происходящее в связи с паразитическим или сидячим образом жизни». Преимущество предложенного варианта определения заключаются в следующем:

- в определении указаны результаты, к которым приводит развитие по пути общей дегенерации;
- подчеркивается особенность общей дегенерации, при которой снижается уровень организации, но повышается уровень приспособленности к среде обитания;
- учитывая первые два положения, характеризующие общую дегенерацию, можно прийти к выводу о том, что предложенный вариант определения носит эколого-эволюционный характер.

При изучении общей дегенерации следует обратить внимание на тот факт, что А.Н. Северцов относил общую дегенерацию к самостоятельным путям достижения биологического прогресса, а И.И. Шмальгаузен рассматривал ее в качестве вида специализации. Такой подход не противоречит учению о направлениях эволюции органического мира и расширяет представления об общей дегенерации, которая может быть отнесена к специализации, т. к. паразиты являются организмами, приспособленными к узким условиям среды обитания.

Статус ценогенеза, как пути достижения биологического прогресса, предложен А.Н. Северцовым [18], который определил ценогенез, как выработку приспособлений, обеспечивающих выживание организмов на ранних стадиях онтогенеза. И.И. Шмальгаузен [12;13] вывел ценогенезы из путей достижения биологического прогресса, т. к. ценогенезы могут быть отнесены либо к ароморфозам, либо к идиоадаптациям.

Важнейшим вкладом И.И. Шмальгаузена в разработку учения о направлениях эволюции органического мира является описание связи между путями биологического прогресса и направлениями эволюции органического мира. Ме-

Таблица 2

Виды специализации

№ п/п	Название и определение вида специализации	Результаты, важные с эволюционной и экологической точек зрения	Примеры специализации
1.	Теломорфоз- специализация по питанию и защитным приспособлениям	- появление реликтов; - вымирание; - возникновение ароморфозов.	- покровительственная окраска певчего кузнечика; - появление животных, питающихся одним видом корма (панды, коала и др.)
2.	Гиперморфоз(гигантизм) -переразвитие организма или частей его тела.	- вымирание; - изменение взаимоотношений в системе «хищник-жертва»; - влияние на проявления действия полового отбора.	- появление гигантских растений (секвойи, баобабы, многие вымершие растения) - гигантские виды животных, как среди вымерших, так и среди современных.
3.	Катаморфоз (общая дегенерация) – снижение уровня организации потомков по сравнению с предками в результате паразитического или сидячего образа жизни	- утрата некоторых ароморфозов; - приобретение новых вариантов идиоадаптаций; - изменения в проявлении форм борьбы за существование.	Возникновение паразитических видов растений и животных. Приспособление к сидячему образу жизни.
4.	Гипоморфоз (неотения) – выпадение стадии взрослого организма в онтогенезе	- появление новых жизненных форм у растений; - изменения в ходе эволюции онтогенеза.	Формирование новых группировок организмов у плоских червей, ракообразных, насекомых, хвостатых амфибий и др. групп организмов.

ханизмы, лежащие в основе этих макроэволюционных преобразований, описаны в литературе [9; 10; 13]. И.И. Шмальгаузен выявил следующие закономерности:

- ароморфозы возникают в ответ на резкие изменения условий окружающей среды;
- ароморфозы перекрывают неблагоприятные для организмов изменения условий среды обитания;
- благодаря возникшим ароморфозам совокупности организмов выживают в изменяющихся условиях;
- на базе возникшего ароморфоза в процессе эволюции формируются идиоадаптации, распространяющиеся на определенную совокупность видов.

Описанные закономерности в форме причинно-следственных связей появляются при смене направлений эволюции и путей достижения биологического прогресса. Генетическую связь между путями достижения биологического прогресса можно проиллюстрировать на примере формирования идиоадаптаций. С нашей точки зрения, это можно продемонстрировать, приведя примеры ароморфозов, на базе которых в процессе эволюции возникают идиоадаптации. Называя варианты ароморфозов нельзя упускать из вида, что ароморфозы распространяются в пределах крупных надвидовых таксонов, а идиоадаптации, в типичном случае, проявляются в фенотипе особой одного или близкородственных видов. В таблице приведены примеры ароморфозов и идиоадаптаций (табл. 3).

Процесс перехода в развитии группы с направления биологического прогресса на направление биологического регресса происходит по этапам:

1. Возникновение ароморфоза. Этот результат эволюции позволяет совокупности организмов развиваться в направлении биологического прогресса.
2. Развитие идиоадаптаций на базе возникшего ароморфоза. Совокупность организмов продолжает развиваться в направлении биологического прогресса.
3. Переход от идиоадаптаций к специализации. На этой стадии эволюционных преобразований, при смене условий окружающей среды, возможно вымирание организмов, которое проявляется при развитии в направлении биологического регресса. В итоге на стадии, соответствующей проявлению специализации, совокупность организмов реализует смену направления эволюции с биологиче-

Примеры ароморфозов и возникающих на их основе идиоадаптаций

№ п/п	Ароморфозы	Идиоадаптации
1.	Семя цветкового растения	- высокое содержание белка в семенах фасоли; - оболочки семени кокосовой пальмы.
2.	Цветок покрытосеменного растения	- соцветие головка клевера лугового; - гигантский цветок Раффлезии Арнольди.
3.	Перьевой покров птиц	- развитие пуховых перьев серого гуся; - яркая окраска оперения у павлина.
4.	Кожа млекопитающих	- редукция волосяного покрова у кашалота; - развитие подкожного жира у морского котика.

ского прогресса на направление биологического прогресса. Специализация не приводит к однозначному варианту развития совокупностей организмов. Если проявляется, например теломорфоз, то это может привести к возникновению нового ароморфоза, который приведет к развитию группы организмов в направлении биологического прогресса.

Изучение закономерностей эволюции, проявляющихся в разных направлениях, достигнет лучшего результата при проведении лабораторных занятий [19; 20]. При иллюстрации закономерностей эволюционных преобразований, рекомендуется использовать материалы по биологии, как отдельных групп организмов [21], так и данные по состоянию биологического разнообразия определенных регионов [22].

Таким образом, методика изучения такой макроэволюционной проблемы как направления эволюции органического мира, является одним из вариантов сочетания достижений эволюционной биологии, а так же взаимодействия методических приемов и методов обучения, направленных на овладение учебным материалом.

Библиографический список

1. *История биологии. С древнейших времен до начала XX века.* Под редакцией С.Р. Миклушинского. Москва: Наука, 1972.
2. *История биологии. С начала XX века до наших дней.* Под редакцией Л.Я. Бляхера. Москва: Наука, 1975.
3. Воронцов Н.Н. *Развитие эволюционных идей в биологии.* Москва: Прогресс Традиция, 1999.
4. Павлович С.А. *История биологии и медицины в лицах.* Минск: Высшая школа, 2010.
5. *Методология биологии: новые идеи (синергетика, семиотика, коэволюция).* Отв. ред. О.Е. Баксанский. Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
6. Ламехова Е.А., Ламехов Ю.Г. Вторая глобальная научная революция и формирование эволюционной теории. *Сб. статей международной научно-практической конференции.* Уфа: АЭТЕРНА, 2017: 23 – 26.
7. Ламехов Ю.Г. Междисциплинарный подход при изучении теории эволюции в средней и высшей школе. *Сборник статей Международной научно-практической конференции.* Уфа: АЭТЕРНА, 2017: 146 – 149.
8. Ламехова Е.А., Ламехов Ю.Г. Значение экологических знаний при изучении истории формирования представлений об эволюции в высшей школе. *Материалы IV международной научно-практической конференции.* Самара: ССГПУ, 2018: 271 – 278.
9. Георгиевский А.Б. *Дарвинизм.* Москва: Просвещение, 1985.
10. Северцов А.С. *Теория эволюции.* Москва: Владос, 2005.
11. Яблоков А.В. *Эволюционное учение.* Москва: Высш. шк., 1998.
12. Шмальгаузен И.И. *Проблемы дарвинизма.* Ленинград: Наука, 1969.
13. Шмальгаузен И.И. *Избранные труды. Пути и закономерности эволюционного процесса.* Москва: Наука, 1983.
14. Северцов А.С. *Главные направления эволюционного процесса.* Москва: МГУ, 1967.
15. Северцов А.С. *Направленность эволюции.* Москва: МГУ, 1990.
16. Северцов А.С. *Основы теории эволюции.* Москва, 1987.
17. Симпсон Дж. Г. *Темпы и формы эволюции.* Москва: ИЛ, 1948.
18. Северцов А.Н. *Главные направления эволюционного процесса.* Москва: МГУ, 1967.
19. Ламехова Е.А., Ламехов Ю.Г. Методика проведения лабораторных занятий по теории эволюции при изучении общей биологии в средней школе. *Сборник материалов Всероссийской с международным участием научно-практической конференции.* Москва: МГОУ, 2017.
20. Ламехов Ю.Г. Значение лабораторных занятий по теории эволюции для профессиональной подготовки будущих учителей биологии. *Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции.* Челябинск: ЧГПУ, 2008.
21. Ламехова Е.А., Ламехов Ю.Г. Эволюционный подход к изучению биологии птиц в высшей школе. *Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции.* Красноярск: КГПУ, 2017.
22. Уткина Т.В., Ламехова Е.А., Ламехов Ю.Г. К вопросу о методике изучения биологического разнообразия в средней общеобразовательной школе. *Инновационная наука.* 2016; 3-2: 203 – 208.

References

1. *Istoriya biologii. S drevnejshih vremen do nachala XX veka.* Pod redakciej S.R. Mikulinskogo. Moskva: Nauka, 1972.
2. *Istoriya biologii. S nachala XX veka do nashih dnei.* Pod redakciej L.Ya. Blyahera. Moskva: Nauka, 1975.
3. Voroncov N.N. *Razvitie `evolyucionnyh idej v biologii.* Moskva: Progress Tradiciya, 1999.
4. Pavlovich S.A. *Istoriya biologii i mediciny v licah.* Minsk: Vysshaya shkola, 2010.
5. *Metodologiya biologii: novye idei (sinergetika, semiotika, ko `evolyuciya).* Otv. red. O.E. Baksanskij. Moskva: `Editorial URSS, 2001.
6. Lamehova E.A., Lamehov Yu.G. Vtoraya global'naya nauchnaya revolyuciya i formirovanie `evolyucionnoj teorii. *Sb. statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Ufa: A `ETERNA, 2017: 23 – 26.
7. Lamehov Yu.G. Mezhdisciplinarnyj podhod pri izuchenii teorii `evolyucii v srednej i vysshej shkole. *Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Ufa: A `ETERNA, 2017: 146 – 149.
8. Lamehova E.A., Lamehov Yu.G. Znachenie `ekologicheskikh znaniy pri izuchenii istorii formirovaniya predstavlenij ob `evolyucii v vysshej shkole. *Materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Samara: SSGPU, 2018: 271 – 278.
9. Georgievskij A.B. *Darvinizm.* Moskva: Prosveschenie, 1985.
10. Severcov A.S. *Teoriya `evolyucii.* Moskva: Vlados, 2005.
11. Yablokov A.V. *`Evolyucionnoe uchenie.* Moskva: Vyssh. shk., 1998.
12. Shmal'gauzen I.I. *Problemy darvinizma.* Leningrad: Nauka, 1969.
13. Shmal'gauzen I.I. *Izbrannye trudy. Puti i zakonornosti `evolyucionnogo processa.* Moskva: Nauka, 1983.
14. Severcov A.S. *Glavnye napravleniya `evolyucionnogo processa.* Moskva: MGU, 1967.

15. Severcov A.S. *Napravlennost' `evolyucii*. Moskva: MGU, 1990.
16. Severcov A.S. *Osnovy teorii `evolyucii*. Moskva, 1987.
17. Simpson Dzh. G. *Tempy i formy `evolyucii*. Moskva: IL, 1948.
18. Severcov A.N. *Glavnye napravleniya `evolyucionnogo processa*. Moskva: MGU, 1967.
19. Lamehova E.A., Lamehov Yu.G. Metodika provedeniya laboratornyh zanyatij po teorii `evolyucii pri izuchenii obschej biologii v srednej shkole. *Sbornik materialov Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva: MGOU, 2017.
20. Lamehov Yu.G. Znacheniye laboratornyh zanyatij po teorii `evolyucii dlya professional'noj podgotovki buduschih uchitelej biologii. *Materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Chelyabinsk: ChGPU, 2008.
21. Lamehova E.A., Lamehov Yu.G. `Evolucionnyj podhod k izucheniyu biologii ptic v vysshej shkole *Materialy IX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Krasnoyarsk: KGPU, 2017.
22. Utkina T.V., Lamehova E.A., Lamehov Yu.G. K voprosu o metodike izucheniya biologicheskogo raznoobraziya v srednej obscheobrazovatel'noj shkole. *Innovacionnaya nauka*. 2016; 3-2: 203 – 208.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 378:81:159.9; 81'33

Levina O.M., senior teacher, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: olesya.levina@gmail.com

PROBLEM OF VERBAL MANIPULATION IN MODERN INTERCULTURAL FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION. The researcher's analysis of literature on the following research shows increasing interest that concerns verbal manipulation of addressee. Much attention of the article is given to a problem of verbal manipulation realization of another culture in the context of foreign-language teaching in a language university. The research expresses the author's own opinion on the present situation in the world, when culture plays the role of a means of verbal manipulation and intercultural communicators act as a manipulator and manipulated. Nowadays geopolitical situation makes it necessary to clarify the aim of intercultural foreign-language education, that will provide a student of a language university with some appropriate competence. The above-mentioned education will help the students to overcome verbal manipulation in the context of intercultural communication.

Key words: communicative strategy, linguistic personality, intercultural communication, intercultural communicative competence, intercultural approach, intercultural foreign language education, speech manipulation.

O.M. Левина, ст. преп., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: olesya.levina@gmail.com

ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализ литературы по теме исследования показал возросший за последнее время интерес к вопросу манипулятивного воздействия на адресата. В настоящей статье проблема реализации речевой манипуляции иной культуры актуализируется в контексте обучения иностранному языку в языковом вузе. Проведенное исследование позволило представить свое видение сложившейся ситуации на мировой арене, где культура выступает в качестве средства реализации речевой манипуляции, а партнеры по межкультурной коммуникации выполняют роли манипулятора и манипулируемого. Вызов времени (геополитическая обстановка) обуславливает необходимость уточнения цели межкультурного иноязычного образования, которая будет предусматривать подготовку будущего специалиста к межкультурной коммуникации в тех условиях, когда скрытое воздействие партнера по межкультурному взаимодействию может привести к изменению культурных ценностных ориентаций адресата сообщения.

Ключевые слова: языковая личность, коммуникативная стратегия, межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурный подход, межкультурное иноязычное образование, речевая манипуляция.

«Если раньше пропаганда и психологическое давление на страну и ее население чаще всего лишь предвещало военные действия, то сегодня информационные войны безо всякого вмешательства силовых структур способны делить и сокращать целые государства» [1, с. 4].

Не подвергается сомнению вышеозначенная позиция А.Ю. Петухова, поскольку в настоящее время информация, помимо своих прямых функций (познавательной – получение новых знаний, коммуникативной – взаимодействие людей) с возрастающей значимостью выполняет функцию управления / формирования поведения, образа мысли, мировоззрения человека. При этом, преобразуя свое содержание не в созидательную, а в разрушительную силу, информация расширяет поле своего воздействия в мировом масштабе благодаря развитию средств массовой информации (далее – СМИ) и Интернету.

Информационному манипулятивному воздействию на современном этапе формирования внешнеполитических отношений подверглось и Российское государство. Отмечается применение целого комплекса мероприятий по манипулированию сознанием населения в рамках «единой смысловой и целеположенной сети», где информационная война рассматривается в качестве «составной части относительно нового понятия сетевых войн» [2]. Население подвергается речевой манипуляции в самых разных сферах жизни: в СМИ, экономике, политике, науке, образовании, культуре и т. д.

Именно культура, рассматриваемая не только как продукт совместной жизнедеятельности людей, но и как одно из средств манипуляции сознанием, представляет для ученых обширное исследовательское поле (Ю.А. Ермаков, М.Р. Желтухина и т. д.). Повышенное внимание на себя обращает феномен речевой манипуляции в рамках «взаимодействия культур», «межкультурной коммуникации», «межкультурного общения».

Особую значимость приобретает проблема изучения воздействия (речевой манипуляции) иной культуры в рамках обучения иностранному языку [3; 4]. В этом контексте образование рассматривается как инструмент «мягкой силы» [5].

Речевая манипуляция, выступающая основным инструментом «словесного воздействия», выстраивает зачастую непреодолимый культурный барьер [6]. Как следствие, учет и преодоление эффекта манипулятивного коммуникативного воздействия представляет особо актуальную проблему в контексте целеполагания межкультурного иноязычного образования в языковом вузе.

В условиях тотального манипулятивного воздействия со стороны стран первого круга («мягкая сила», «лингвистический империализм» «лингвизм»), не представляется уместным говорить о возможности достижения паритетности чужой и собственной культур в рамках межкультурной коммуникации. Более того, мы можем наблюдать, что адресанты сообщения оперируют потребностями (желаниями, интересами) и чувствами субъекта (эмоциями), определенными «духовными» идеалами и культурными ценностями, а также приемами (тактиками), способствующими навязыванию субъекту управления / формирования его культурной ценностной ориентацией [7].

Все это противоречит целевому ориентиру языкового образования, провозглашающему необходимость формировать субъекта поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации [8]. В связи с замещением эгоцентрической направленности обучения на культуросообразную (Е.И. Пассов) полагаем уместным отметить необходимость в уточнении цели межкультурного иноязычного образования, которая будет отвечать потребностям межкультурного коммуниканта, стремящегося эффективно взаимодействовать в условиях манипулятивного воздействия иной культуры.

Уместно заметить, что положительная результативность межкультурной коммуникации достигается не посредством преодоления языкового барьера, а с помощью средств и способов, позволяющих справиться с барьером культурным [9]. Однако культурная составляющая другого лингвосоциума не ограничивается лишь компонентами, «несущими национально-специфическую окраску» (например, традиции, обычаи, бытовая культура), но и прослеживается в особенностях «национальной картины мира», «культурной реальности» той или иной цивилизации [9]. При этом зачастую происходит наделение иной культуры некими ценностями родной культуры, затрудняющее и так непростое взаимодействие партнеров по межкультурной коммуникации. В итоге укоренение стереотипности мышления относительно другого лингвосоциума приводит к нарушению всего процесса межкультурного общения [10].

Однако следуя представлению Н.В. Барышникова, считающего межкультурную коммуникацию «коммуникативным мероприятием», в котором коммуникант может столкнуться с давлением, манипуляцией, трюками и уловками, обучающемуся необходимо быть готовым к любым условиям общения, и даже «дать достойный отпор разжигателям информационной войны» [11].

Сказанное выше представляется особенно значимым для определения речевой манипуляции в контексте межкультурной коммуникации в качестве некоего вида скрытого воздействия в интересах говорящего – представителя другой культуры, направленного (воздействия) на изменение культурных ценностных ориентаций адресата сообщением посредством определенных языковых (речевых) приемов манипулятивного воздействия.

Хорошо известно, что в рамках любого общения (межличностного, межкультурного) информация, приобретенная от адресанта (об иностранном языке, национальной картине мира адресанта и т. д.) и далее усвоенная адресатом, откладывается в подсознание и после переходит в сознание. Паттерны поведения, иные психологические установки, сформированные на уровне подсознания, приводят к созданию нового образа реальности (запрограммированной фиктивной картины мира адресата). Мы убеждены, что искаженный образ действительности адресата позволяет адресанту достичь глобальную цель своего манипулятивного воздействия, то есть реализовать коммуникативную стратегию своего сообщения [4].

Учет особенностей коммуникативного пространства и условий (коммуникационной среды), в контексте которых протекает коммуникация, позволяет нам рассматривать коммуникативную стратегию в качестве «концептуально положенного в технологию мировоззренческого намерения и его действенного осуществления» относительно выбора места, среды, в которой предполагается осуществить порождение и реализацию смысла сообщения (а именно речевой манипуляции) [12].

В горизонте межкультурной коммуникации под коммуникативной стратегией манипулятивного воздействия будем понимать организованную и спланированную совокупность определенных вербальных средств, используемых для достижения глобальной коммуникативной цели адресанта оказать воздействие на изменение ценностных ориентаций адресата (культурных ценностей, когнитивных категорий, образа мышления и т. д.) посредством оформления речевого высказывания в особой системе интерпретации.

Все вышеозначенное требует нового осмысления целесодержательных приоритетов межкультурного иноязычного образования, целью которого выступает формирование межкультурной коммуникативной компетенции (далее – МКК). В контексте подготовки эффективного участника межкультурной коммуникации, способного не только применять иностранный язык на уровне носителя языка, но и овладевшего компетенцией (МКК), которая позволяет расширить его (обучающегося) культурно-ценностные горизонты, возникает логичный вопрос о необходимости уточнения указанного понятия в научной литературе.

Согласимся с Г.В. Елизаровой, выделившей МКК в ряду межкультурной компетенции, иноязычной коммуникативной компетенции в качестве способности, основанной на знаниях и умениях осуществлять межкультурное общение с помощью формирования общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения [13, с. 236]. Однако отмеченная ранее труднодостижимость ключевого принципа межкультурного подхода (паритета культур) представляет необходимость предусмотреть в цели межкультурного иноязычного образования аспект обучения межкультурной коммуникации и формирования МКК в условиях манипулятивного воздействия. В связи с этим под МКК будем понимать показатель способности обучающегося эффективно выстраивать межкультурную коммуникацию с представителем иной культуры даже в условиях реализации последним (адресантом манипулятивного сообщения) коммуникативной стратегии манипулятивного воздействия.

Говоря о траектории подготовки межкультурного коммуниканта, обладающего МКК, следует отметить, что в итоге в рамках реализации межкультур-

ного иноязычного образования формируется «вторичная языковая личность» (И.И. Халеева). Приобретенная компетентность позволяет обучающемуся адекватно и беспрепятственно (не поддаваясь речевой манипуляции) взаимодействовать с участниками диалога культур в условиях манипулятивного воздействия. Полагаем, что вышеозначенное утверждение, находит свое отражение на вербально-семантическом, когнитивном (лингвокогнитивном или тезаурусном) и прагматическом (мотивационном) уровнях языковой личности [14, с. 5].

Обучающемуся в контексте межкультурного иноязычного образования следует глубоко и детально осознать процесс коммуникативного взаимодействия в ситуации манипулятивного воздействия и формировать у себя правильные мировоззренческие ориентиры относительно межкультурной коммуникации и личности партнера по коммуникации, выступающего в роли манипулятора. В этом ему помогает соответствующий уровень владения иностранным языком – вербально-семантический. Кроме того, учитывается не только набор лексических единиц, но и умение грамотно использовать отдельные слова в соответствии с нормами языка. Позволим себе говорить о том, что данный уровень является необходимой предпосылкой становления и дальнейшего функционирования указанной выше компетентности.

В содержательном плане второй уровень представляет собой «иерархию смыслов и ценностей в ее (языковой личности) языковой модели мира [14, с. 37]. Иначе говоря, в контексте когнитивного уровня обучающемуся открывается картина мира, воплощенная в тезаурусе. Следующий уровень является отражением мотивационно-ориентированных единиц (целей, мотивов, установок), заложенных, по мнению Ю.Н. Караулова, «в коммуникативно-деятельностных потребностях личности» [14, с. 37].

Однако языковая личность, по убеждению Ю.Н. Караулова, начинается именно с лингвокогнитивного (тезаурусного) уровня, поскольку «только начиная с этого уровня оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение одного понятия другому» [15, с. 144]. Это обусловлено еще тем, что на втором уровне полученное манипулятивное воздействие от адресанта в виде «знака» (согласно логической цепочки Л.А. Борходовой «знак – значение – смысл») [16, с. 19] приобретает значение в сознании адресата в виде преобразованной и свернутой в материи языка формы существования предметного мира, его свойств, связей и т. д., которые раскрываются в совокупности общественной практики [17]. Принимая во внимание тот факт, что далее адресат инкорпорирует сформированное значение (на основе знака (манипулятивного воздействия) адресанта) в свою деятельность, далее искаженные образы действительности, иные паттерны поведения, иные цели, стремления, культурно-ценностные ориентиры, навязанные адресантом, приводят к искажению национальной картины мира адресата [4].

Таким образом, анализ структуры языковой личности (вторичной) в горизонте реализации адресантом сообщения коммуникативной стратегии манипулятивного воздействия позволил нам актуализировать вторичную языковую личность в качестве компетентности, необходимой межкультурному коммуниканту в контексте взаимодействия на межкультурном уровне в условиях манипулятивного воздействия со стороны другой лингвокультуры. При этом в системе целеполагания межкультурного иноязычного образования уместно предусмотреть расширение понимания МКК в качестве совокупности знаний, навыков и умений, позволяющих распознавать и преодолевать речевую манипуляцию адресанта сообщения. Резюмируя все вышеизложенное, считаем, что наличие в арсенале межкультурного коммуниканта указанной компетенции (МКК) и компетентности (вторичной языковой личности) благоприятно отразится на общем уровне реализации межкультурной коммуникации с представителями других лингвосоциумов.

Библиографический список

- Петухов А.Ю. *Манипуляции сознанием в современных информационных войнах: учебное пособие*. Available at: http://www.unn.ru/books/met_files/MCIW.pdf
- Якунин В.И., Багдасарян В.Э., Сулакшин С.С. *Новые технологии борьбы с российской государственностью*: монография. Москва, 2013.
- Левина О.М. Речевая манипуляция в контексте межкультурного иноязычного образования: интерпретация понятия. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Москва, 2018; № 7 (85); Часть 2: 426 – 429.
- Левина О.М. Коммуникативная стратегия манипулирования как объект дидактизации в межкультурном языковом образовании: коллективная монография. *Диалектика современного межкультурного иноязычного образования: векторы и смыслы*. Москва, 2018: 123 – 132.
- Левина О.М. Современная трансляция межкультурного иноязычного образования: проблема «мягкой силы» в призме адвисивных речевых актов. *Сборник научных трудов. Коммуникация в современном поликультурном мире: культура, образование, политика*. Вып. 6. Москва, 2018: 189 – 193.
- Левина О.М. Коммуникативная стратегия манипулятивного воздействия: проблема искажения национальной картины мира в условиях межкультурной коммуникации. *Сборник научных статей XX Международной конференции «Россия и Запад: диалог культур»*. Москва, 2018: 278 – 284.
- Братченко С.Л. *Диагностика личностно-развивающего потенциала*. Псков, 1997.
- Гальскова Н.Д. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие для вузов. Москва, 2004.
- Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000.
- Языкова Н.В. *Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект*. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*. Москва: МГПУ, 2009: 95 – 100.
- Барышников Н.В. *Межкультурная коммуникация и политические процессы*. Available at: http://pglu.ru/upload/iblock/fc0/uch_2010_i_00003.pdf
- Дацко С. *Коммуникативные стратегии*. Available at: <http://korolewstwo.narod.ru/psychostat/comstr.htm>
- Елизарова Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Санкт-Петербург, 2005.
- Караулов Ю.Н. *Русская языковая личность: интегративный аспект в условиях межкультурных коммуникация*. Available at: http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/192-Karaulov.pdf
- Ионин Л.Г. *Социология культуры: учебное пособие*. Москва: Логос, 1998.
- Борходова Л.А. *Прагматический текст как средство формирования социокультурной компетенции студентов языкового вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Улан-Удэ, 2002.
- Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения*. Москва, 1981.

References

1. Petuhov A.Yu. *Manipulyacii soznaniem v sovremennykh informacionnykh voynah: uchebnoe posobie*. Available at: http://www.unn.ru/books/met_files/MCIW.pdf
2. Yakunin V.I., Bagdasaryan V. E., Sulakshin S.S. *Novye tehnologii bor'by s rossijskoj gosudarstvennost'yu*: monografiya. Moskva, 2013.
3. Levina O.M. Rechevaya manipulyaciya v kontekste mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya: interpretaciya ponyatiya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Moskva, 2018; № 7 (85); Chast' 2: 426 – 429.
4. Levina O.M. Kommunikativnaya strategiya manipulirovaniya kak ob'ekt didaktizacii v mezhkul'turnom yazykovom obrazovanii: kollektivnaya monografiya. *Dialektika sovremennogo mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya: vektory i smysle*. Moskva, 2018: 123 – 132.
5. Levina O.M. Sovremennaya translyaciya mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya: problema «myagkoj sily» v prizme advisivnykh rechevykh aktov. *Sbornik nauchnykh trudov. Kommunikaciya v sovremennom polikul'turnom mire: kul'tura, obrazovanie, politika*. Vyp. 6. Moskva, 2018: 189 – 193.
6. Levina O.M. Kommunikativnaya strategiya manipulativnogo vozdeystviya: problema iskazheniya nacional'noj kartiny mira v usloviyah mezhkul'turnoj kommunikacii. *Sbornik nauchnykh statej XX Mezhdunarodnoj konferencii «Rossiya i Zapad: dialog kul'tur»*. Moskva, 2018: 278 – 284.
7. Bratchenko S.L. *Diagnostika lichnostno-razvivayushchego potentsiala*. Pskov, 1997.
8. Gal'skova N.D. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. *Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva, 2004.
9. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo, 2000.
10. Yazykova N.V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam: lingvodidakticheskij aspekt. *Vestnik MGPU. Seriya «Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovo obrazovanie»*. Moskva: MGPU, 2009: 95 – 100.
11. Baryshnikov N.V. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya i politicheskie processy*. Available at: http://pglu.ru/upload/iblock/fc0/uch_2010_i_00003.pdf
12. Dacyuk S. *Kommunikativnye strategii*. Available at: <http://korolewstvo.narod.ru/psychostat/comstr.htm>
13. Elizarova G.V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij*. Sankt-Peterburg, 2005.
14. Karaulov Yu.N. *Russkaya yazykovaya lichnost': integrativnyj aspekt v usloviyah mezhkul'turnoj kommunikacii*. Available at: http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/192-Karaulov.pdf
15. Ionin L.G. *Sociologiya kul'tury: uchebnoe posobie*. Moskva: Logos, 1998.
16. Borhodoeva L.A. *Pragmaticheskij tekst kak sredstvo formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii studentov yazykovogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2002.
17. Leont'ev A.N. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*. Moskva, 1981.

Статья поступила в редакцию 21.02.19

УДК 37.017.92

Lukash S.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: lukash.serg@yandex.ru
Apeeva K.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: knaraarm@mail.ru
Grishko A.L., postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: artem_grishko@bk.ru

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE CULTURE OF COSSACKS: THE FORMATION OF RUSSIAN NATIONAL IDENTITY. Socio-economic processes of modern world development, caused by the vectors of globalization-glocalization, contributed to the turn of the Russian scientific discourse to the search for internal sources of social development, the appeal to the meanings and values of the millennial Russian civilization. The article deals with the educational potential of the Russian phenomenon of Cossacks, which is an organic socio-cultural fabric of Russian civilization. In particular, the possibilities of this phenomenon in the formation of the Russian national identity are analyzed. Identification of educational opportunities of this phenomenon is carried out in the context of civilizational approach, focusing on the axiological foundations of the culture of the Cossacks. The conducted research allows to draw conclusion that the culture of the Cossacks appears as a spiritual and ideological phenomenon of the Russian civilization, as a national educational value, creating a traditional basis for the formation of the Russian national identity in the past and present.

Key words: Russian civilization, globalization, phenomenon of Cossacks, Russian national identity, people of Russian culture, educational potential of culture of Cossacks.

С.Н. Лукаш, д-р пед. наук, проф., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: lukash.serg@yandex.ru
К.В. Эпеева, канд. пед. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: knaraarm@mail.ru
А.Л. Гришко, аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: artem_grishko@bk.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА: ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и администрации Краснодарского края в рамках научного проекта № 18-413-230032 p_a.

Социально-экономические процессы современного мирового развития, обусловленные векторами глобализации – глокализации, способствовали повороту российского научного дискурса к поиску внутренних источников социального развития, обращению к смыслам и ценностям тысячелетней российской цивилизации. В статье рассматривается воспитательный потенциал российского феномена казачества, составляющего органическую социокультурную ткань российской цивилизации. В частности, анализируются возможности этого феномена в формировании российской национальной идентичности. Выявление воспитательных возможностей этого феномена осуществляется в контексте цивилизационного подхода, акцентирующего внимание на аксиологических основах культуры казачества. Проведенные авторами исследования позволяют сделать выводы о том, что культура казачества предстаёт как духовно-идейный феномен российской цивилизации, как национальная образовательная ценность, создающая традиционную основу для формирования российской национальной идентичности в прошлом и настоящем.

Ключевые слова: российская цивилизация, глокализация, феномен казачества, российская национальная идентичность, человек российской культуры, воспитательный потенциал культуры казачества.

Мировые тенденции современного социального развития обнажили острый кризис глобализации – процесса всемирной экономической, политической, культурной интеграции и усиление альтернативных ему направлений: деглобализации и глокализации. Как ни парадоксально, вектор деглобализации возглавили главные, в недалеком прошлом, бенефициары – США (точнее, нынешняя администрация США), осознавшие, что глобализация, помимо явных для себя плюсов (например, утверждение американской массовой культуры), в экономическом и политическом плане ведет к появлению новых «центров силы», новых мировых лидеров в лице Китая, Индии, России. Провозглашённый США, в лице президента Трампа, курс на сугубо национальные интересы и новую индустриализацию есть не что иное, как поворот от принципов глобализации к национальным корням, к национальным институтам и смыслам, переформирующим общество и нацию. По сути, это поворот к новой социальной

альтернативе, к глокализации – опоре на локальные, национальные культуры и традиции, смещение локальных процессов на уровень глобальных и превращение их в процессы, сохраняющие и усиливающие региональные отличия и разнообразия.

Для российского общества, втиснутого реформаторами начала 90-х годов в кильватер Западной цивилизации и быстро осознавшего пагубность курса на отказ от национальных интересов, глокализация позволяет обратиться к смыслам и ценностям российской цивилизации, подводя философскую, гносеологическую базу под идею мировой многополярности, где Россия выступает одним из центров мирового развития.

Одной из проблем, актуализовавшихся в последние годы в российском научном дискурсе в свете обращения к ценностям российской цивилизации, является задача, связанная с формированием российской нации, российской наци-

ональной идентичности, способной преодолеть этнические и конфессиональные противоречия [1; 2].

Основу для конструирования национально-цивилизационной идентичности задают, в частности, федеральные образовательные стандарты, которые определяют современный национальный воспитательный идеал как личность, укорененную «в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации». Образовательные стандарты определяют и цель воспитания в современном российском обществе – человека российской культуры, основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации которого, «являются базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России» [3, с. 18]. Таким образом, проблема формирования российской национальной идентичности в своем социально-педагогическом аспекте конкретизируется в задачу воспитания человека российской национальной культуры; в поиск соответствующих социокультурных феноменов тысячелетней российской цивилизации, которые веками реализовывали национально-культурные традиции единства российского общества, в изучение аксиологических основ и воспитательных потенциалов этих феноменов.

Российская национально-культурная парадигма, формировавшаяся в традициях многонациональности и многоветерности, содержит некие системообразующие феномены, отражающие ее сущностную основу и составляющие органическую социокультурную ткань российского общества. Одним из таких феноменов является российское казачество [4]. В российских гуманитарных исследованиях в вопросах изучения казачества и его культуры утвердился довольно консервативный методологический подход, основанный на использовании понятийного аппарата отдельных наук (истории, социологии, культурологии, этнологии и т. д.) и представляющий казачество с одной, пусть и самой значимой, стороны (этнос, субэтнос, историко – культурная группа, сословие и пр.) [5, с. 10]. Данный алгоритм исследований вступает в явное противоречие с многогранной основой феномена казачества, заметно сужает и выхолщивает его сущность, тем самым упрощает его значение в историко-культурном развитии российского социума и, в целом, российской цивилизации.

В контексте новых вызовов, стоящих перед Россией, нам представляется целесообразным осуществление анализа феномена казачества, исходя из методологии цивилизационного подхода, ориентирующего исследователя на смысловое, мотивационное, духовно-идейное понимание сущности казачества, действующего глубинные основы этого явления. В рамках цивилизационного подхода мы акцентируем внимание на феноменологическом, историософском осмыслении казачества, предопределяющих проникновение в исследовательском поиске в его глубинные сути, интерпретации пути его изучения, «очищение» данного феномена от накопившихся столетиями социальных штампов и стереотипов. Мы полагаем, что возвращение к изначальной сущности этого феномена, уяснение значимости его воспитательного потенциала в становлении и укреплении российской цивилизации в прошлом, создают реальные предпосылки в понимании конструктивной роли казачества в процессах формирования российской национальной идентичности в настоящем и будущем. Ниже остановимся на теоретическом развитии и подтверждении выдвинутых нами положений.

Следует констатировать, что при всей своей изученности, казачество до сих пор «не понятый», с точки зрения его народно – идейной, аксиологической основы, в российском научном и социальном дискурсе, феномен. Чтобы понять казачество, увидеть ценность для российского общества его идеалов и духовных основ, необходимо обратиться к его внутреннему миру, на что указывали, в частности, известные эмигрантские исследователи казачества. Например, профессор Н.С. Мельников-Разведников писал: «Обычно, касаясь казачества, всегда говорят то об его истории, то о быте, о казачьем военном искусстве, о гражданских формах, устройстве казачьего общества, о взаимоотношениях его с Россией и соседями, о прочем и прочем. Но кто и когда говорил о самом главном: о духовной сущности казачества? Кто анализировал ту идею, которая послужила первопричиной появления казачества и которая вдохновляла его в продолжение всей его славной истории на жизнь, на борьбу, на подвиги, на труд. Надо ли доказывать, что только такой подход был бы правильным...» [6, с. 92]. Соглашаясь с автором в данной оценке, гораздо важнее понять причины такого узкого и одностороннего подхода в исследовании казачества.

Проведенные нами феноменологические исследования в этом направлении показывают, что укоренившаяся в научном дискурсе характеристика казачества как этносословного явления «загораживает» другую, истинно народную, духовно-идейную его основу [7]. Объясняется это в первую очередь тем, что феномен казачества, в силу своего мощного воздействия на социально – политическую жизнь России, всегда подвергался существенному идеологическому давлению, обрстая штампами и стереотипами классической феноменологической «засоренности» и «зашлакованности». Действительно, для царизма казачество, с одной стороны, опора державной власти, с другой – сохранявшийся, притягательный для всего народа, образец народовластия, относительной свободы – воли, прогрессивных земельных отношений. Отсюда настоятельное стремление самодержавия оберегать и всемерно поддерживать военно – сословный статус-кво казачества и пресекать любые попытки его изменения снизу. Еще большие идеологические шоры по отношению к казачеству внедрили в сознание масс большевики. В период борьбы за власть в конце XIX – начале XX

столетий, казаки – «душители свободы», «нагаечники»; во время Гражданской войны – декрет Я. Свердлов об уничтожении казачества; в эпоху индустриализации и коллективизации – расказачивание, борьба с казачьей ментальностью, голодомор; в послевоенный период – стереотип «советского казачества» (кинофильм «Кубанские казаки»). Примечательно, что оказываясь столетиями под таким мощным идеологическим давлением казачество, тем не менее, не изменяло своей изначальной народовластной сущности.

Активное обращение к осмыслению духовно – идейных истоков казачества начинается в годы эмиграции первой волны на Западе, когда снимается идеологический прессинг, когда происходит оценка и анализ пройденного пути, причин поражений Белого движения в Гражданской войне. В этом плане характерна, в целом, высокая оценка духовно – идейных основ казачества, присутствующая в высказываниях знаковых фигур белой эмиграции: общественных и политических деятелей, военачальников и духовных лиц, ученых и писателей, когда Правление Казачьего союза (Париж) в конце 1920-х годов, провело *анкету о прошлом, настоящем и будущем казачества* [8]. Анализ высказываний авторов анкет показывает, что, в своем подавляющем большинстве, казачество понимается ими как выразитель лучших качеств и социальных устремлений русского народа и, шире, российской нации. Примечательно, что в контексте вопросов анкеты о прошлом, настоящем и будущем казачества происходил, по сути, продолжение поиска лучшей доли, приемлемой формы жизнеустройства русского народа, поиск идеального образа человека российской культуры. Данный процесс начался гораздо раньше, когда великие русские писатели (А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, М.Ю. Лермонтов, Л.Н. Толстой) в поисках примеров лучшей народной доли обращаются к казачеству, к его социальному устройству, к его ценностям, видя в них приемлемые формы и смыслы жизни для значительной части российского общества, формируя тем самым совершенный образ-идеал человека российской национальной культуры [7].

Н.В. Гоголь в повести «Тарас Бульба» апеллирует к народному духу, духовно – идейной основе, характеризуя казачество как «широкую, разгульную замашку русской природы», как «необыкновенное явление русской силы: его вышло из народной груди огниво бед», как «русский характере, получивший здысь могучий, широкий размах, крепкую наружность». Николай Васильевич призывает к единению всех исконных русских земель, а людей, их населяющих, принять казачью мораль, ценности казачьего образа жизни, «породниться родством по душе, а не по крови».

Л.Н. Толстой в своих дневниках пишет: «Вся история России сделана казаками... Народ казаками желает быть» [9, с. 123]. Размышляя далее об идеале социального устройства русской действительности, великий писатель отмечает: «Будущность России – казачество: свобода, равенство и обязательная военная служба каждого... Всемирно-народная задача России состоит в том, чтобы внести в мир идею общественного устройства без поземельной собственности... Эту истину понимает одинаково ученый русский и мужик, который говорит: пусть запишут нас в казаки и земля будет вольная» [10].

Казачество в российском обществе всегда обладало притягательной силой. Смыслы позднего «лыцарства», защитников Веры, православного люда и православной цивилизации от посягательств со стороны воинствующей Османской Порты и ее сателлитов, наделяли казаков почетом и уважением в российском социуме. Это особенно заметно в ранний период казачьей истории, когда волны пассионариев разбивали любые государственные препоны и заставы на пути к вольной жизни на Дону, Волге, Яике и Тереке. Однако и позже, в XIX столетии, несмотря на существенные ограничения прав и свобод «вольного» периода казачьей истории, тысячи людей продолжали искать иной, нежели самодержавный абсолютизм и крепостническое рабство, образ жизни. Общероссийский вектор притягательности казачьего образа жизни, казачьих идеалов и ценностей, продолжал существовать, а идеалы казачьего образа жизни в XIX столетии находили своих сторонников среди представителей разных сословий: крестьян, мещан, дворянства и даже высшей аристократии [7]. Как справедливо пишет русский историк Н.И. Костомаров: «Народ русский, выбиваясь из государственных рамок, искал в казачестве нового, иного общественного строя» [11, с. 525].

Итак, несомненным достижением казачьей культуры явилось то, что она, выступая выразителем народных чаяний и являя собой истинно народный характер, внесла весомую лепту в консолидацию общественного сознания вокруг формирования совершенного образа – человека российской национальной культуры. Основу самосознания этого образа составляли, в том числе, ценности, идеалы и смыслы казачьей культуры [7].

Рассмотрение казачества с позиций цивилизационного подхода приводит также к важным выводам относительно его участия в российском нацистроительстве. Дело в том, что казачество в процессе своего культурогенеза, эволюционируя от монотеистической общности к некоему общероссийскому явлению, включающему в себя представителей разных народов и религиозных конфессий (некоторые казаки войска к середине XIX века являли собой многонациональные образования), выработало определенные социальные парадигмы, которые обрели метакультурный характер, выходящие в своих ценностных основаниях за пределы субэтнической и сословной сущности казачества.

Ярким выражением одной из таких парадигм, формирующей оригинальную модель российской общенациональной идентичности, выступает концепция «русскойости», предложенная кавказоведческой научно-педагогической школой

академика В.Б. Виноградова [12]. Под идеей «российскости» понимается, прежде всего, обретение народами, входящими в состав российского государства, российского самосознания, их интеграция в общекультурное российское поле, признание России своим Отечеством, выработка общих культурно-воспитательных парадигм. Культура казачества, выступая авангардом российского геополитического расширения, являла собой яркое проявление парадигмы «российскости». Казачество, как особое военно-служивое сословие и носитель государственной и, в определенной мере, мессианской идеи, несло еще в своем статусе и все признаки «российскости», выступая первым, проверенным в деле алгоритмом «совместничества» России и включаемых в её орбиту народов [4].

Наиболее ярко этот процесс наблюдался в культуре терских и кубанских казаков, заимствовавших элементы быта, одежды, оружия у горцев. Однако и горцы переняли у казаков немало: способы ведения сельского хозяйства, сельскохозяйственную технику, усовершенствовали строительство домов и т.д. Взаимоприближенные происходили не только на уровне быта и ментальности. Известны примеры, когда, попадая в среду другого народа, казаки, беря в жены местных женщин, быстро обрели автохтонными чертами, привнося в новую среду идеи православия, социального единства, служения Отечеству [13].

Примечательно, что некоторые казачьи войска – Терское, Оренбургское, Сибирское, Забайкальское, Якутский казачий полк – к началу XX столетия являли собой многонациональные образования, что позволило отдельным исследователям говорить о собственно «русском казачестве» как этносоциальной части русского народа, так и о российском казачестве, в которое могли входить казаки разных национальностей и вероисповеданий [14].

Характерным примером в этом вопросе выступает этно – конфессиональный состав Терского Казачьего Войска. Исследования, проведенные профессором А.А. Головлевым, проливают свет на формирование полиэтничного и поликонфессионального субэтноса терского казачества, в состав которого, помимо гребенских, донских и волжских казаков а также крестьян-малороссов и отставных женатых солдат Кавказской армии, зачисленных в казачье сословие, вливаются этнические группы калмыков, осетин, кабардинцев, грузин и казанских татар. «Калмыки, подавляющая часть осетин-казачков и кабардинцев-казачков приняли православную веру. Незначительная часть осетин-казачков и кабардинцев-казачков и все татары-казачки сохранили мусульманство. Постепенно формировался полиэтнический и поликонфессиональный субэтнос терских казаков, разрушенный и рассеянный в ходе гражданской войны и после окончательной победы советской власти на Терек», – отмечает А.А. Головлев [15]. Аналогичные процессы происходили и в других войсках, имеющих многонациональный и поликонфессиональный состав.

Вполне закономерен вывод, вытекающий из анализа данных процессов: российское казачество, являющее собой общенародное движение, выступало, помимо прочего, еще и определенной общенациональной моделью нациестроительства, вводя народы России в культурно-историческое поле российской цивилизации, выполняя роль своеобразного «плавленного котла» в формировании российской национальной идентичности.

Естественный процесс общенационального российского строительства, выразителем которого выступала, в том числе, казачья культура, был прерван

известными событиями отечественной истории в 1917 году. Однако, народная сущность феномена казачества с особой силой проявилась в период возрождения казачества в 90-х годах XX столетия. На короткое время штампы и стереотипы советского времени в отношении казачества были отброшены. Вслед за этим открылась изначальная, народовластная сущность казачества, когда оно, как и в былые стародавние времена, стало народным движением за новую, свободную от тоталитаризма жизнь, выразителем народных чаяний и надежд. Этот короткий период 30 – 25 летней давности, озаменованный замечательной поддержкой народом Юга России казачьих представителей в их вхождении в результате прямых выборов во все структуры законодательной власти России (от Госдумы до местных органов власти), не оценен еще по достоинству в российском социальном-политическом и историческом дискурсе.

В процессе возрождения казачества ярко обозначилась и другая его сторона – педагогический, воспитательный потенциал культуры казачества, основанный, с одной стороны, на ценностях российского народовластия, а с другой – на традициях государственности и служения Отечеству. Прерванная цивилизационная миссия культуры российского казачества в формировании российской национальной идентичности продолжилась в современном феномене педагогики казачества [7]. Динамично развиваясь в образовательном пространстве краев и областей Юга России (классы казачьей направленности, «казачьи» школы, казачьи кадетские корпуса, молодежные казачьи клубы, учреждения дополнительного образования с казачьей направленностью, и пр.), включая в себя десятки и сотни тысяч участников (в том числе и представителей разных народов), современной педагогика казачества возрождает в воспитательном пространстве широкого социума востребованные ныне ценности российской цивилизации: любовь к России и своей малой родине, служение Отечеству «не за страх, а за совесть», народовластие, гражданственность, веротерпимость, культурный плюрализм [7].

Итак, обратимся к выводам. Казачество на протяжении своего историко-культурного развития реализовывало свою особую, отличную от самодержавно-государственной и советско-коллективистской доктрины, идею социального устройства, в основе которой лежало общее стремление людей строить свои внутренние отношения не на принуждении и угнетении личности, а на корневых традициях славяно-русского народовластия, раскрепощающих личность во имя выполнения определенной смыслжизненной миссии. В процессе своего развития казачья культура сохраняла важнейшие социальные маркеры народно-демократического развития русско-российского социума: идею свободы – воли, народовластие, парадигму российскости, осознанное служение обществу и государству. Тем самым её воспитательная ценность является не преходящей для современного российского общества, ищущего адекватные ответы на мировые вызовы. Воспитательный потенциал культуры казачества существенно обогащается и расширяется в феноменологическом, историософском его рассмотрении с позиций цивилизационного подхода. В этом аспекте культура казачества предстает как духовно-идейный феномен российской цивилизации, как национальная образовательная ценность, воплощающая идею российскости в евразийском векторе развития России, создающая традиционную основу для формирования российской национальной идентичности в прошлом и настоящем.

Библиографический список

1. Лубский А.В. Государство-цивилизация и национально-цивилизационная идентичность в России. *Гуманитарий Юга России*. 2015; 2: 30 – 45.
2. *Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»*. Available at: <http://yandex.ru/click/jsredir?bu>
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков А.М. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования*. Москва: Просвещение, 2009.
4. Лукаш С.Н. «Российскость» как базовая парадигма человека культуры. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016; 1: 60 – 66.
5. Матвеев О.В. *Очерки традиционной культуры казачества России*. Под редакцией Н.И. Бондаря. Москва – Краснодар: 2002.
6. Мельников-Разведенков Н.С. Что такое казачество? *Кубанец: Донской атаманский вестник*. 1996; 2: 92 – 94.
7. Лукаш С.Н. *Казачество Юга России: от традиций к инновациям*: монография. 2-е изд., перераб. и доп. Армавир: РИО АГПУ, 2014.
8. *Казачество. Мысли современников о прошлом, настоящем и будущем казачества*. Ростов-на-Дону, 1992.
9. Толстой Л.Н. *Полн. собр. соч.* в 90 т. Москва, 1952 г., Т. 48.
10. Из дневника Л.Н. Толстого. *История Кубани в русской художественной литературе. Вторая половина XIX – начало XX в.: хрестоматия к интегрированному учебному курсу для школ, гимназий, лицеев и вузов*. Армавир, 2004; Ч. II: 58 – 59.
11. Костомаров Н. *История России в жизнеописаниях ее главнейших деятелей*. Москва: Эксмо, 2007.
12. Виноградов В.Б. Российскость как парадигма северокавказского историко-культурного единства в составе России. *Российскость в истории Северного Кавказа*. Армавир, 2002: 3 – 11.
13. Левандовский А. Сибирь из нас «не вытянешь...». *Родина*. 1995; 2: 99 – 100.
14. Аверьянов Ю.Г. Счастье быть казаком. *Наш современник*. 1992; 3: 139 – 140.
15. Головлёв А.А. Этно-конфессиональный состав Терского казачьего войска (вторая половина 19-го – начало 20-го вв.). *Региональное развитие: электронный научно-практический журнал*. 2017; 3 (21). Available at: <https://regrazvitie.ru/etno-konfessionalnyj-sostav-terskogo-kazachego-vojska-vtoraya-polovina-19-go-nachalo-20-go-v/>

References

1. Lubsjij A.V. Gosudarstvo-civilizacija i nacional'no-civilizacionnaya identichnost' v Rossii. *Gumanitarij Yuga Rossii*. 2015; 2: 30 – 45.
2. *Ukaz Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 g. № 1666 "O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda"*. Available at: <http://yandex.ru/click/jsredir?bu>
3. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov A.M. *Koncepcija duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshego obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 2009.
4. Lukash S.N. «Rossijskost'» kak bazovaya paradigma cheloveka kul'tury. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 1: 60 – 66.
5. Matveev O.V. *Ocherki tradicionnoj kul'tury kazachestv Rossii*. Pod redakciej N.I. Bondarya. Moskva – Krasnodar: 2002.
6. Mel'nikov-Razvedenkov N.S. Chto takoe kazachestvo? *Kubanec: Donskoj atamanskij vestnik*. 1996; 2: 92 – 94.
7. Lukash S.N. *Kazachestvo Yuga Rossii: ot tradicij k innovacijam*: monografiya. 2-e izd., pererab. i dop. Armavir: RIO AGPU, 2014.

8. *Kazachestvo. Mysli sovremennikov o proshlom, nastoyaschem i buduschem kazachestva*. Rostov-na-Donu, 1992.
9. Tolstoj L.N. *Poln. sobr. soch.* v 90 t. Moskva, 1952 g., T. 48.
10. Iz dnevnik L.N. Tolstogo. *Istorija Kubani v ruskoj hudozhestvennoj literature. Vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.: hrestomatiya k integrirovannomu uchebnomu kursu dlya shkol, gimnazij, liceev i vuzov*. Armavir, 2004; Ch. II: 58 – 59.
11. Kostomarov N. *Istorija Rossii v zhizneopisaniyah ee glavnejshih deyatelej*. Moskva: 'Eksmo, 2007.
12. Vinogradov V.B. Rossijskost' kak paradigma severokavkazskogo istoriko-kul'turnogo edinstva v sostave Rossii. *Rossijskost' v istorii Severnogo Kavkaza*. Armavir, 2002: 3 – 11.
13. Levandovskij A. Sibir' iz nas «ne vytyanesh'...». *Rodina*. 1995; 2: 99 – 100.
14. Aver'yanov Yu.G. Schast'e byt' kazakom. *Nash sovremennik*. 1992; 3: 139 – 140.
15. Golovlev A.A. 'Etno-konfessional'nyj sostav Terskogo kazach'ego vojska (vtoraya polovina 19-go – nachalo 20-go vv.). *Regional'noe razvitie: 'elektronnyj nauchno-prakticheskij zhurnal*. 2017; 3 (21). Available at: <https://regrazvitie.ru/etno-konfessionalnyj-sostav-terskogo-kazachego-vojska-vtoraya-polovina-19-go-nachalo-20-go-v/>

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 37

Magomadova Z.H., postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Stavropol, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

HUMANISTIC IDEAS AS THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF TOLERANT CONSCIOUSNESS OF YOUNG PEOPLE. The article is dedicated to a relevant problem in modern conditions that refers to the use of ideas of humanism in the education of tolerance in the development of tolerant consciousness of youth. The author emphasizes the relevance of the ideas of humanists of different eras for modern pedagogical science. On the basis of the analysis of works of domestic and foreign authors the basics and features of development of ideas of humanism in various historical epochs are defined. The formation of the experience of tolerant behavior and acceptance of the value of tolerant consciousness can provide young people with a critical style of thinking, mobility of activities and the ability to dialogue. The paper presents material that shows the importance of humanistic ideas in the development of tolerant consciousness of young people. The article concludes that the humanization of education has led to recognition of the value of each individual, to recognition of individuality, identity, self-worth of each person, his development not as a "collective subject", but as an individual, endowed with its own unique subjective experience.

Key words: multicultural world, humanistic education, humanism, humanistic ideas, development, tolerant consciousness.

З.Х. Магомадова, аспирантка, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: timop2012@mail.ru

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЁЖИ

Статья посвящена актуальной в современных условиях проблеме использования идей гуманизма в воспитании толерантности, в развитии толерантного сознания молодёжи. Автор подчёркивает актуальность идей гуманистов разных эпох для современной педагогической науки. На основе анализа трудов отечественных и зарубежных авторов определены сущность и особенности развития идей гуманизма в различные исторические эпохи. В работе представлен материал, показывающий значимость гуманистических идей в развитии толерантного сознания молодёжи. Формирование опыта толерантного поведения и принятие ценности толерантного сознания может обеспечить молодёжи критичный стиль мышления, мобильность деятельности и способность к диалогу. В статье делается вывод о том, что гуманизация образования привела к признанию ценности каждой личности, к признанию индивидуальности, самобытности, самооценности каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта», но, прежде всего, как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом.

Ключевые слова: многокультурный мир, гуманистическое воспитание, гуманизм, гуманистические идеи, развитие, толерантное сознание.

В современных условиях одной из задач подготовки молодёжи к жизни в многокультурном мире является гуманистическое воспитание, которое рассматривается как воспитание человека, способного обратиться к лучшим сторонам своей личности и, развивая их, осуществлять продуктивное общение с другими людьми на основе взаимного уважения.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие гуманизма наполняется новым содержанием: актуализируется позиция человека как субъекта гуманных отношений, основанных на принципах соглашения, взаимопонимания, сотрудничества и осуществления конструктивного межкультурного диалога. В этой связи, сущность гуманизма мы определяем как совокупность объективного и субъективного в отношении к каждому человеку как высшей самостоятельной ценности [1].

Идеи гуманизма появились в античные времена. Понятие «гуманизм» (итал. «humanista», «umanista») первоначально появилось в источниках конца XV в. Примером обращения к идеям гуманизма как воплощению терпимости может служить трактат Тертуллиана «О терпимости», который видел идеал терпимости в образе Христа. Терпимость Тертуллиан связывает с главными ценностями христианства.

Если рассмотреть гуманизм в широком смысле, то он означает общий принцип жизнеустройства на основе признания самоценности человеческой жизни. В этом смысле он прослеживается в духовной истории практически у всех народов мира, и это свидетельствует о его универсальности [2].

Понятие «гуманизация» отражает процессуальность данного явления, обозначающая обретение человеком самого себя и «очеловечивание» им окружающего мира. В контексте исследуемой проблемы особое значение приобретают гуманистические идеи, зародившиеся и получившие оформление во времена итальянского Возрождения, на основе которых в последующие века возникли наиболее прогрессивные направления философии и педагогики.

Дальнейшую эволюцию гуманистического мировоззрения можно проследить на примере развития одного из его базовых постулатов – прав человека. В последующие века гуманистические идеи получили развитие в работах Т. Гоббса, Дж. Локка, Ш. де Монтескье, Т. Пейна, Ж.-Ж. Руссо и др. Все они проявляли интерес к вопросу о правах человека, о взаимоотношениях человека и государства. Но если Дж. Локк и Т. Пейн считали права и свободы важнее законов, то Т. Гоббс, а затем и Ш. де Монтескье первенство отдавали именно законам и го-

сударству как гаранту законности. Такого же мнения придерживался и Э. де Ваттель, считавший, что интересы частных лиц являются вторичными по отношению к интересам государства [3 – 8].

Несомненный интерес для развития идей гуманизма в педагогике и в той ее части, которая затрагивает проблемы развития толерантности и становления толерантной позиции молодёжи, представляют труды швейцарского педагога И.Г. Песталоцци, который теоретически обосновывал и реализовал в практике положения о гуманном характере воспитания, доброжелательном отношении к детям, привитии им чувства сострадания и милосердия как основам воспитания («Линград и Гертруда» (1781-87), «Как Гертруда учит своих детей» (1801), «Письмо к другу о пребывании в Станце» (1799), «Лебединая песня» (1826) и др.).

По мнению ученого, только деятельная любовь к людям и доброта к ближним являются основами для духовного совершенствования человека. Главная цель педагога была, по его словам «... в первую очередь направлена на то, чтобы, воспользовавшись пробудившимся в детях чувством... сделать их братьями, сплотить весь дом, словно одну большую семью, и на основе таких отношений и вытекающих из них настроений оживить во всех детях чувства справедливости и нравственности» [9]. Идеи постепенного освоения сущности толерантности особенно близки автору. В исследовании нами предлагается система стратометрической (послойной) структуры развития толерантного сознания учащихся, которая совершенствуется по мере их взросления [10].

Такая структура основывается на позиции расширения круга общения и осознания человеком необходимости принятия не только взглядов Другого человека, но и культурного кода Другого народа. Идеи гуманистической педагогики были развиты и в трудах таких крупных педагогов прошлого, как И.Ф. Герbart, А. Дистерверг.

В теоретическом исследовании основ развития толерантного сознания учащейся молодёжи мы обратились к истокам гуманистической школы и в отечественном образовании (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, В.А. Сухомлинский и др.).

Образ школы, в которой ценится, прежде всего, личность ребёнка, самостоятельная работа его ума, возникает благодаря деятельности известного русского писателя, просветителя, педагога, одного из ближайших сподвижников Л.Н. Толстого – И.И. Горбунова-Посадова (1864 – 1940). Этот педагог стремился к тому,

чтобы сам процесс постижения ребенком жизни, его вхождение в мир людей сопровождалось его собственными размышлениями о нравственных качествах своей души, попытками анализировать и оценивать ситуации и поступки людей, основываясь на христианских духовных ценностях.

В России у истоков гуманной школы стояли также такие известные отечественные педагоги, как К.Н. Вентцель и В.А. Сухомлинский. Созданные ими «общеобразовательно-воспитательные учреждения» (К.Н. Вентцель) стали очагами гуманистической педагогической культуры в российском образовании. Так, К.Н. Вентцель писал об «идеальной школе будущего» («Дом свободного ребенка»). В такой школе, по его мнению, на первый план должно быть выдвинуто не учение как таковое, а воспитание человека как целостной личности.

Принципиально важным является здесь отношение к ребёнку как к полноценному представителю человечества вообще, а гуманная школа понимается как творческая среда развития свободного человека.

В 1950-1960-х годах эта прогрессивная российская культурно-педагогическая традиция была продолжена выдающимся педагогом-мыслителем В.А. Сухомлинским. Педагогическая система В.А. Сухомлинского базируется на ряде принципов, подтверждающих ее гуманистическую направленность, среди которых: творческий труд; нравственная свобода; возможность выбора; ответственность за свой выбор и др. «Думаю, что главное для педагога – это человечность, – писал В.А. Сухомлинский, – это глубокая потребность в человеке, ощущение того, что вместе с детьми ты счастлив, а без них несчастен» [7].

В 1970-80-х г. в отечественной педагогике отмечается повышение интереса исследователей к проблемам воспитания, в частности воспитания гуманной личности (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Т.Е. Конникова, Б.Т. Лихачев, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.). В 1980-х годах в реализации гуманистического направления в педагогике принимают участие такие известные педагоги-практики, как Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин.

Анализ теоретических работ и практического опыта выдающегося педагога Ш.А. Амонашвили показал, что личностно-гуманный подход к ребенку является фундаментальным достижением теории и практики гуманистической педагогики.

В отечественной педагогике в 90-х годах был разработан личностно-ориентированный подход к образованию и воспитанию (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, И.С. Якиманская и др.). Значимым для нашего исследования является положение, обоснованное Е.В. Бондаревской, о необходимости в учебно-воспитательном процессе осуществления единства с жизнью учащихся в «жизнетворчестве». Жизнетворчество, как утверждает исследователь, предполагает открытость детской жизни для сострадания, взаимопомощи, добрых дел, милосердия, заботы о близких, коллективного труда для других людей. Актуализируется очень важная идея о формировании у личности навыков самооценки и саморегуляции

поведения – эти качества являются одними из важнейших для процесса развития толерантного сознания.

Толерантное сознание понимается учёными «как способность человека, сообщества, государства слышать и уважать мнение другого» [11, с. 5]. Толерантное сознание дает возможность сохранить социальную безопасность, в первую очередь, внутри страны, а так же за ее пределами.

При этом формирование опыта толерантного поведения и принятие ценности толерантного сознания может обеспечить молодёжи критичный стиль мышления, мобильность деятельности и способность к диалогу. Сформированное толерантное сознание так же свидетельствует об адекватности человека и созвучности его мировоззрения общим гуманитарным законам. В этой связи, на социально-педагогическом уровне, актуальным становится необходимость усиления внимания вопросам формирования у студенческой молодёжи толерантного сознания.

С.В. Клесова делает важное уточнение и дополнение к данному понятию. Так, она говорит о том, что толерантность – это не уступка, снисхождение или притворство, а активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Толерантность – привилегия сильных и умных, не сомневающих в своих способностях продвигаться на пути к истине через диалог и разнообразие мнений и позиций [12].

Как отмечает Н.В. Гаряев [11], в основу формирования у студенческой молодёжи толерантного сознания должна быть положена социальная активность молодёжи, которая определяется включенностью будущих специалистов в реализацию региональных программ и проектов по оказанию социальной помощи и поддержке населению. Это позволяет формировать у студенческой молодёжи духовно-нравственные качества, толерантное взаимодействие как механизмы социальной безопасности жизнедеятельности, предотвращать угрозы, насилие и агрессии относительно отдельной личности.

Государство должно открыто заявить о своей позиции по отношению к молодёжи, использования её высокого потенциала, который в настоящее время реализуется не в полной мере. Оно должно обеспечивать программы поддержки студенчества в образовательных учреждениях по профилактике негативных явлений, нейтрализации асоциального и аддитивного поведения студенческой молодёжи, для выражения активной гражданской позиции в развитии системы духовно-нравственного воспитания [12].

Резюмируя вышесказанное, отметим, что гуманистическое мировоззрение, основанное на толерантном сознании – это не единожды сформулированная данность, а развивающаяся система прогрессивных взглядов, отражающих стремление человека к жизни, его достойной. Гуманизация образования привела к признанию ценности каждой личности, к признанию «индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта», но, прежде всего, как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом.

Библиографический список

1. Абдуразакова Д.М. *Теоретико-методологические основы деятельности учреждений культуры и образования в развитии толерантного сознания молодёжи в многонациональном регионе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
2. Амонашвили Ш.А. *Размышления о гуманной педагогике*. 1996.
3. Аникст А.А. *Культура и искусство эпохи Возрождения. Искусство Раннего Возрождения*. Москва: Искусство, 1980.
4. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания. *Педагогика*. 2001; 1: 17 – 24.
5. Емельянова И.Н. *Теория и методика воспитания*. Москва: «Академия», 2010.
6. Кларин В. Песталоцци. *Антология гуманной педагогики*. Available at: [http://www.fw.ru/Lib/Text/V1/414%20\(%E2\).html](http://www.fw.ru/Lib/Text/V1/414%20(%E2).html)
7. Сухомлинский В.А. О добром сердце. *Огонек*. 1963; 42: 3 – 4.
8. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. *Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания*. Москва, 2002.
9. Песталоцци И.Г. *Избранные педагогические сочинения*: В 2-х т. Москва, 1981; Т. 2: 58.
10. Песталоцци И.Г. *Избранные педагогические сочинения*: В 2-х т. Москва, 1981; Т. 2: 298.
11. Гаряев Н.В. *Формирование у студенческой молодёжи толерантного сознания как основы социальной безопасности*. Диссертация кандидата ... педагогических наук. Екатеринбург, 2007.
12. Клесова С.В. Воспитание толерантности у студенческой молодёжи. *Молодой учёный*. 2012; 4: 357 – 359. Available at: <https://moluch.ru/archive/39/4680/>

References

1. Abdurazakova D.M. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy deyatel'nosti uchrezhdenij kul'tury i obrazovaniya v razvitii tolerantnogo soznaniya molodezhi v mnogonacional'nom regione*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
2. Amonashvili Sh.A. *Razmyshleniya o gumannoj pedagogike*. 1996.
3. Anikst A.A. *Kul'tura i iskusstvo 'epohi Vozrozhdeniya. Iskusstvo Rannego Vozrozhdeniya*. Moskva: Iskusstvo, 1980.
4. Bondarevskaya E.V. Smysly i strategii lichnostno-orientirovannogo vospitaniya. *Pedagogika*. 2001; 1: 17 – 24.
5. Emel'yanova I.N. *Teoriya i metodika vospitaniya*. Moskva: «Akademija», 2010.
6. Klarin V. Pestalocci. *Antologiya gumannoj pedagogiki*. Available at: [http://www.fw.ru/Lib/Text/V1/414%20\(%E2\).html](http://www.fw.ru/Lib/Text/V1/414%20(%E2).html)
7. Suhomlinskij V.A. O dobrom serdce. *Ogonek*. 1963; 42: 3 – 4.
8. Stepanov E.N., Luzina L.M. *Pedagogu o sovremennykh podhodah i koncepciyah vospitaniya*. Moskva, 2002.
9. Pestalocci I.G. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: V 2-h t. Moskva, 1981; T. 2: 58.
10. Pestalocci I.G. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: V 2-h t. Moskva, 1981; T. 2: 298.
11. Garyaev N.V. *Formirovanie u studencheskoj molodezhi tolerantnogo soznaniya kak osnovy social'noj bezopasnosti*. Dissertatsiya kandidata ... pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2007.
12. Klesova S.V. Vospitanie tolerantnosti u studencheskoj molodezhi. *Molodoy uchenyj*. 2012; 4: 357 – 359. Available at: <https://moluch.ru/archive/39/4680/>

Статья поступила в редакцию 27.02.19

УДК 372

Nurmagomedov D.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University; basic research directions: methods of teaching mathematics (Makhachkala, Russia), E-mail: dibir52@mail.ru

Gasharov N.G., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University; basic research directions: methods of teaching mathematics (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru

Magomedov N.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University; basic research directions: methods of teaching mathematics (Makhachkala, Russia), E-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru

Omarova A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University; basic research directions: methods of teaching mathematics (Makhachkala, Russia), E-mail: omarovaabidat@mail.ru

Arslanalieva D.I., postgraduate, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru

FORMATION OF UEA ANALYSIS THROUGH SYNTHESIS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO YOUNGER SCHOOLCHILDREN. The article is devoted to the formation of one of the most important components of logical universal educational actions (UEA) – analysis through synthesis in the process of teaching mathematics to younger schoolchildren. The educational tasks and methods of their performance focused on purposeful formation of universal educational action of the analysis through synthesis in the course of consideration of various questions of an initial course of mathematics are defined. The authors conclude that the use of the techniques and exercises given in the article serve as a means of forming students' abilities to carry out analysis through synthesis, development of thinking, in particular such qualities as flexibility, the ability to see this object in different qualities, relationships and is aimed at improving their mathematical training, which are revealed in the course of experimental work.

Key words: universal educational action, analysis, synthesis, analysis through synthesis.

Д.М. Нурмагомедов, канд. пед. наук, проф. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: dibir52@mail.ru

Н.Г. Гаширов, канд. ф.-м. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

Н.Г. Магомедов, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru

А.А. Омарова, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: omarovaabidat@mail.ru

Д.И. Арсланалиева, соискатель каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УУД АНАЛИЗА ЧЕРЕЗ СИНТЕЗ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена формированию одного из важнейших составляющих логических универсальных учебных действий – анализа через синтез в процессе обучения математике младших школьников. Определены учебные задачи и приемы их выполнения, ориентированные на целенаправленное формирование универсального учебного действия анализа через синтез в процессе рассмотрения различных вопросов начального курса математики. Авторы делают выводы о том, что использование приведенных в статье приёмов и упражнений служат средством формирования у учащихся умений осуществлять анализ через синтез, развития мышления, в частности таких его качеств, как гибкость, умение видеть данный объект в разных качествах, отношениях и направлено на совершенствование их математической подготовки, что выявлено нами в ходе экспериментальной работы.

Ключевые слова: универсальное учебное действие, анализ, синтез, анализ через синтез.

В материалах ФГОС второго поколения начального общего образования отдельно выделен блок познавательных универсальных учебных действий (УУД), которые включают общеучебные УУД, логические УУД и действия постановки и решения проблем. Нас интересует формирование важнейших составляющих логических УУД – анализа и синтеза, которые являются средством обобщения и систематизации знаний, а также составляют основу выведение новых знаний с помощью имеющихся.

Логические УУД, в том числе анализ и синтез, могут быть успешно и целенаправленно сформированы лишь в процессе обучения математике, так как именно в этой области знаний в силу абстрактности рассматриваемых понятий, логические формы и отношения проявляются в «чистом» виде – как предмет освоения учащимися.

Рассматривая анализ и синтез в процессе обучения, следует уточнить какой смысл, мы вкладываем в эти понятия [1 – 3].

Анализ – процедура мысленного, а часто также реального расчленения предмета (явления, процесса), свойства предмета на составляющие его части, компоненты; выделение в предмете аспектов его изучения; вычленение в предметах их сторон, свойств, отношений между ними.

Синтез – мысленное соединение выделенных путем анализа частей, сторон в некоторое мысленное единство, в котором фиксируется типичное в анализируемом предмете. Синтез связан с упрощением анализируемого, с выявлением в нем существенных связей, конструирующих это мысленное единство, с получением нового результата в познании.

Синтез всегда воспроизводит анализируемый предмет, при котором он всегда связан с уточнением, обогащением, углублением знаний о предмете в целом, которые у нас имелись до анализа.

Без анализа и последующего осмысления его результатов (синтеза) без сведения сложного к простому и воспроизведения сложного на основе упрощенного, проанализированного, не может осуществляться процесс познания, да и вообще ориентировка в окружающем мире.

Столь же велика их роль в обучении математике как в старших классах, где они выступают в самых разнообразных формах: как методы решения задач, доказательств теории, изучения свойств математических понятий; так и в начальных: при изучении элементов арифметической теории, алгебраического и геометрического материала, при решении примеров и задач и т. п.

Уже на первых шагах обучения при изучении чисел первого десятка учащиеся пользуются наглядно – действенным анализом (разложением) предметных множеств на составляющие их элементы и наглядно – действенным синтезом (соединением), группируя элементы во множества. Прибавление чисел первого десятка по единице или группами единиц с использованием наглядных пособий выполняется на основе наглядного анализа – разложения прибавляемого числа на единицы или группы единиц с последующим наглядным синтезом – присоединением единиц или групп единиц к данному числу.

Наглядный анализ и синтез сменяется затем анализом и синтезом по представлению: ребенок может выполнить разложение чисел или их соединение, оперируя со зрительными образами, которые сохраняются в его памяти и могут быть воспроизведены в его сознании. Более высокой ступенью является умственный анализ и синтез, выполняемый письменно при помощи внутренней речи.

Таким образом, анализ представляет собой логическая операция, при которой от следствия переходят к причине, породившей это следствие, а синтез как логическую операцию, при которой от причины переходят к следствию, порожденному этой причиной. Они сопутствуют друг другу, дополняют друг друга, составляя единый аналитико – синтетический метод. Весь процесс решения задачи или проблемы человек осуществляет путем анализа через синтез.

Рассмотрение анализа через синтез как УУД несколько изменяет взгляд к его истолкованию. Если логическая операция – это «инструмент» мышления, то УУД – это инструмент деятельности [4].

С появлением деятельности возникает главное условие «существования» деятельности – цель. В зависимости от цели мы выбираем объекты и аспекты анализа через синтез, существенные признаки, формулируем вывод в контексте

цели. При этом необходимо учитывать, что анализ через синтез – это разноаспектное изучение объекта, познание новых сторон, качеств и свойств изучаемых объектов путем включения этих объектов в систему связей и отношений, в которых эти новые свойства могут быть обнаружены.

С учетом сказанного, к основным учебным задачам, которые требуется решить для овладения УУД анализа через синтез относятся:

- разноаспектное изучение объекта;
- включение объекта в новые связи и отношения;
- вычерпывание из объекта новых свойств и качеств, заданных неявно;
- фиксация новых свойств и качеств объекта [5].

Рассмотрим, как можно осуществлять решение выделенных учебных задач в практике обучения математике младших школьников.

1. Цель – разноаспектное изучение объекта.

Для реализации этой цели можно использовать различные приемы:

а) рассмотрение объекта с точки зрения различных понятий. Например, расскажи все, что ты знаешь о числе 2534. (Это число четырехзначное, оно записано цифрами 2, 5, 3 и 4; в нем 2534 единиц, 25 сотен, 253 десятка; его можно записать в виде суммы разрядных слагаемых так: $2000+500+30+4$; оно на единицу меньше 2535 и на единицу больше 2533; в нем цифра 4 обозначает – единицы, 3 – десятки, 5 – сотни; 2 – тысячи; его можно представить в виде суммы двух слагаемых, трех, четырех и т. д.)

б) постановка различных заданий к данному математическому объекту. Например, прочитай по-разному равенство: $18 : 2 = 9$ (18 разделить на 2, получим 9; 18 больше 9 в 2 раза; 18 – делимое, 2 – делитель, 9 – частное; если частное (9) умножить на делитель (2) то получим делимое (18); число 9 меньше 18 в 2 раза; если делимое 18 разделить на частное 9, то получим делитель (2); если уменьшим 18 в 2 раза, то получим 9 и т. д.

в) выявление различных логических основ задачи.

В логической основе условия задачи отражаются все необходимые для решения математические отношения между объектами, используемыми в задаче. Логическая основа условия задачи может быть представлена явно и неявно. В первом случае словесная формулировка отражает лишь вариант отношений между данными, зафиксированными в условии задачи, а во втором случае наряду с отношениями между данными зафиксированными в задаче, отражает и другие скрытые в «глубине» условия. Например, задача: «За 8 ч рабочий изготовил на своем станке 96 одинаковых деталей. Сколько времени ему потребуется для изготовления 48 таких деталей?». Здесь логическая основа проявляется явно и неявно. В первом случае направление мысли учащегося определяется вопросом: сколько деталей рабочий изготавливает за один день? Получим: $96 : 8 = 12$ (деталей), $48 : 12 = 4$ (дня).

Во втором случае ход того же процесса определяется другим вопросом, постановка которого вскрывает имеющиеся в условии задачи другие количество деталей стало меньше? ($96 : 48 = 2$, в 2 раза) Значит времени потребуется в 2 раза меньше, то есть $8 : 2 = 4$ (дня). В ходе решения данной основ условия задачи, выявления из текста задачи смысловых единиц.

г) выявление различных закономерностей, зависимостей и формулировка обобщения (вывода).

Например, по какому правилу записаны выражения в каждом столбике? Вычисли их значения.

$54 : 9 \quad 63 : 7 \quad 72 : 8 \quad 56 : 7$

$(36 + 18) : 9 \quad (49 + 14) : 7 \quad (24 + 48) : 8 \quad (42 + 14) : 7$

$36 : 9 + 18 : 9 \quad 49 : 7 + 14 : 7 \quad 24 : 8 + 48 : 8 \quad 42 : 7 + 14 : 7$

Запиши столбики выражений по такому же правилу и вычисли их значения:
 $36 : 4 \quad 48 : 6 \quad 27 : 3 \quad 45 : 9$

Анализируя свои действия, учащиеся приходят к выводу, что делимое нужно записать в виде суммы двух слагаемых, каждое из которых делится на данное число. Затем каждое слагаемое разделить на это число и полученные частные сложить.

д) рассмотрение различных вариантов выполнения задания (решения).

Например, вычислить произведение $16 \cdot 2$. Как это можно сделать различными способами? Варианты:

1) $16 \cdot 2 = (10 + 6) \cdot 2 = 10 \cdot 2 + 6 \cdot 2 = 20 + 12 = 32$

2) $16 \cdot 2 = 16 + 16 = 32$

3) $16 \cdot 2 = (8 + 8) \cdot 2 = 8 \cdot 2 + 8 \cdot 2 = 16 + 16 = 32$

4) $16 \cdot 2 = (8 \cdot 2) \cdot 2 = 8 \cdot (2 \cdot 2) = 8 \cdot 4 = 32$

2. Цель – включение объекта в новые связи и отношения.

К числу важнейших приемов реализации этой цели относится переформулирование условия и вопроса задачи на равносильные. В этом процессе важную роль играет предписание (Пойа): если не виден путь решения задачи, попробуй заменить формулировку требования задачи новой формулировкой. Например:

1) требуется выполнить вычитание чисел: $59 - 28$.

Переформулируем это требование на равносильные:

- На сколько 28 меньше 59?

- На сколько 59 больше 28?

- Какое число нужно прибавить к 28, чтобы получить 59? И т. п.

Каждый такой вопрос включает данный объект в новые связи, что способствует осуществлению анализа через синтез.

2) Уменьши на 7 числа 12, 16, 14, 11. Заменить требование задания на равносильные:

- Найдите разность чисел 12 и 7 (16 и 7; 14 и 7; 11 и 7).

- Какое число надо прибавить к 7, чтобы получить 12 (16; 14; 11)?

- На сколько 12 больше 7; 16 больше 7; 14 больше 7; 11 больше 7?

- На сколько 7 меньше 12 (16; 14; 11)?

3) Решить задачу: «У одной закройщицы было 15 м ткани, у другой – 12 м.

Из всей ткани они сшили платья, расходуя на каждое по 3 м. Сколько всего платьев они сшили?» В рассматриваемой задаче связь вопроса с ее условием опосредованная, дана в косвенной форме. Ответ на вопрос задачи возможен лишь через ответ на другой вопрос, а именно: сколько всего метров ткани расходовали на платья обе закройщицы? ($15 + 12 = 27$ м). А затем можно ответить на вопрос задачи: $27 : 3 = 9$ (пл.).

Теперь переформулируем вопрос задачи на равносильный: сколько всего платьев сшили обе закройщицы, если они расходовали на каждое платье по 3 м ткани? Для этого нужно знать, сколько платьев сшили каждая из мастериц: $15 : 3 = 5$ (пл.), $12 : 3 = 4$ (пл.). Тогда всего они сшили: $5 + 4 = 9$ (пл.).

3. Цель – вычерпывание из объекта новых свойств и качеств.

Это связано с расчленением вопроса задачи и вопросов, возникающих по ходу ее решения на вспомогательные, подбором вспомогательного вопроса к данному. Часто учащиеся сталкиваются с трудностями в составлении плана решения задачи. А именно, они видят в задаче лишь то, что явно дано в условии, поэтому стараются находить ее решение по имеющимся данным, не обращая внимания на «скрытые» данные задачи. В таких случаях применяют один из важнейших приемов анализа через синтез – расчленение вопроса задачи на вспомогательные или подбор вспомогательного вопроса к данному.

Задача. Учащиеся собрали в школьном саду 4 ящика груш, по 8 кг в каждом, и 6 таких же по массе ящиков яблок. Сколько всего килограммов фруктов они собрали?

Традиционно учащиеся решают задачу так:

1) $8 \cdot 4 = 32$ (кг)

2) $8 \cdot 6 = 48$ (кг)

3) $32 + 48 = 80$ (кг)

Вспомогательный вопрос задачи может быть таким: что предварительно надо узнать, чтобы ответить на вопрос задачи? (Чтобы ответить на вопрос задачи нужно узнать, сколько всего ящиков фруктов собрали. Это мы можем найти по условию задачи: $4 + 6 = 10$ (ящ.) – фруктов собрали всего. Зная, что масса ящиков одинаковая, сможем ответить на вопрос задачи: $8 \cdot 10 = 80$ (кг).

4. Цель – фиксация новых свойств и качеств объекта.

Реализация этой цели связана с включением объекта в новые связи и отношения. А именно, «исчерпание» из объекта его новых свойств и качеств предполагает их дальнейшую фиксацию. Это можно сделать различными способами: путем использования моделирования, анализа полученных результатов решения, введение дополнительных обозначений к полученным данным и т. д.

Рассмотрим один из указанных способов, а именно, использование моделирования относящийся к числу важных приемов для анализа через синтез при решении задач.

Задача. На уборку урожая приехали рабочие в трех автобусах: в первом – 35 человек, во втором – на 5 человек меньше, чем в первом, а в третьем – на 8 человек больше, чем во втором. Сколько рабочих было в третьем автобусе?

Здесь возможно составление следующих вспомогательных моделей:

а) краткая запись: 1 авт. – 35 чел.

2 авт. – ?, на 5 чел. меньше, чем в 1 авт.

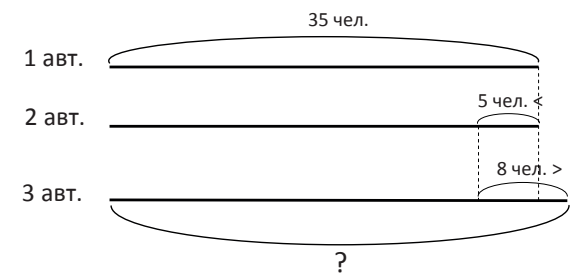
3 авт. – ?, на 8 чел. больше, чем во 2 авт.

Используя эту запись, мы получим один из вариантов решения задачи:

1) $35 - 5 = 30$ (чел.); 2) $30 + 8 = 38$ (чел.).

Ответ: на 3-ем автобусе приехали 38 рабочих.

б) схематический чертеж:



Благодаря этой модели можем найти другой способ решения задачи:

1) $8 - 5 = 3$ (чел.) – на 3 чел. ехало больше в 3 авт., чем в 1 авт.

2) $35 + 3 = 38$ (чел.) – ехали на 3 автобусе.

При этом выполняются такие умственные операции:

- вычленения данных и искомого;

- выделение смысловых единиц;

- выявление скрытых зависимостей между величинами;

- получение следствий из того, что дано.

Использование названных приёмов и упражнений служат средством формирования у учащихся умений осуществлять анализ через синтез, развития мышления, в частности таких его качеств, как гибкость, умение видеть данный

объект в разных качествах, отношениях и направлено на совершенствования их математической подготовки, что выявлено нами в ходе экспериментальной работы.

Библиографический список

1. Артемов А.К. *Развивающее обучение математике в начальных классах*. Самара, 1997.
2. Гусев В.А. *Психолого-педагогические основы обучения математике*. Москва, 2003.
3. Истомина Н.Б. *Методика обучения математике в начальных классах*. Москва, 2000.
4. Нурмагомедов Д.М., Гашаров Н.Г., Рамазанова Э.А., Магомедов Н.Г., Арсланалиева Д.И. Формирование логического универсального учебного действия сравнения в процессе обучения математике младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 89 – 91.
5. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе*. Под редакцией А.Г. Асмолова. Москва, 2011.

References

1. Artemov A.K. *Razvivayuschee obuchenie matematike v nachal'nykh klassakh*. Samara, 1997.
2. Gusev V.A. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy obucheniya matematike*. Moskva, 2003.
3. Istomina N.B. *Metodika obucheniya matematike v nachal'nykh klassakh*. Moskva, 2000.
4. Nurmagomedov D.M., Gasharov N.G., Ramazanova E.A., Magomedov N.G., Arslanalieva D.I. Formirovanie logicheskogo universal'nogo uchebnogo dejstviya sravneniya v processe obucheniya matematike mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 89 – 91.
5. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole*. Pod redakciej A.G. Asmolova. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.02.19

УДК 378.046.4

Mazurin A.E., adjunct, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: mazurinae1979@yandex.ru

Shabanov A.G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Criminal Procedure and Criminalistics, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: shag-sga@ngs.ru

Chumarov G.V., adjunct, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: chumarov.82@mail.ru

Vedernikov A.A., adjunct, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: alexsi_80@mail.ru

Zhabbarov V.A., adjunct, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: gabbarovslava@mail.ru

THE STRUCTURE AND BASICS OF PROFESSIONAL QUALITIES OF OFFICERS OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION. In the work professional qualities of officers of troops of national guard of the Russian Federation are considered, classification of professional qualities of officers is allocated, structural components of command and administrative, psychological and pedagogical and general professional qualities are revealed. The author reveal the basics of the most important professional qualities of officers, their features in relation to military and served collectives, influence on the organization and performance of office and fighting and daily tasks. The research shows contents of a personality of an officer as a specialist. The work points at the urgency of improvement of professional qualities of officers as a guarantee of successful performance of service and combat tasks throughout the service.

Key words: national guard, professional qualities, officer of national guard troops.

A.E. Mazurin, адъютант, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: mazurinae1979@yandex.ru

A.G. Shabanov, д-р пед. наук, проф. каф. уголовного процесса и криминалистики, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: shag-sga@ngs.ru

G.V. Chumarov, адъютант, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: mazurinae1979@yandex.ru

A.A. Vedernikov, адъютант, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: mazurinae1979@yandex.ru

V.A. Zhabbarov, адъютант, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: mazurinae1979@yandex.ru

СТРУКТУРА И СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В данной статье рассмотрены профессиональные качества офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации; освещается классификация профессиональных качеств офицеров; раскрываются структурные компоненты командно-управленческих, психолого-педагогических и общепрофессиональных качеств; рассмотрена сущность наиболее важных профессиональных качеств офицеров, их особенности применительно к воинским и служебным коллективам, влияние на организацию и выполнение служебно-боевых и повседневных задач. Раскрыто содержание личности офицера как специалиста. Обоснована актуальность совершенствования на протяжении всей службы профессиональных качеств офицеров, как залога успешного выполнения служебно-боевых задач.

Ключевые слова: национальная гвардия, профессиональные качества, офицер войск национальной гвардии.

Развитие России в современном мире предполагает проведение реформ в различных социальных сферах, что в свою очередь не может сказаться на развитии не так давно созданной Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации (Росгвардии). Нарастание во всех сферах жизни информационных технологий, изменение традиционных систем управления, слияние воедино войсковой и полицейской составляющей войск, а также многое другое, требуют формирования и совершенствования адекватных этим процессам профессиональных качеств офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. В современной системе войск востребован поиск эффективных вариантов организации повседневной деятельности и выполнения служебно-бо-

евых задач. От офицерских кадров войск требуется инициатива, подкрепленная высоким уровнем знаний, умений, навыков организации повседневной и служебно-боевой деятельности. Целесообразно будет сказать, что от профессиональных качеств офицеров зависит боевой потенциал Росгвардии.

Значительное внимание, проблеме формирования профессиональных качеств офицеров, уделялось в работах таких военных педагогов и психологов, как А.В. Барабанщиков, В.Н. Герасимов, Г.В. Зибров, Н.И. Калаков, П.А. Корчемный, В.Л. Маришуков, В.Ф. Перевалов, Э.П. Утлика, Н.Ф. Феденко и др.

Успешное осуществление профессиональной деятельности офицером определяется наличием у него необходимых физических и морально-психоло-

гических способностей, благодаря которым, в процессе профессиональной подготовки, формируются необходимые для выполнения служебно-боевых задач профессиональные качества [1]. Прежде чем рассматривать профессиональные качества, отметим, что существуют различия в понятиях «профессиональные качества офицера» и «профессиональная готовность офицера».

Профессиональная готовность офицера в военной педагогике – интегративное личностное качество и существенная предпосылка его эффективной деятельности после окончания соответствующего учебного заведения [2]. Профессиональная готовность офицера определяется успешным выполнением офицером своих обязанностей, умением правильно использовать знания, умения, навыки и опыт, сохранять самоконтроль и оптимально реагировать на непредвиденные ситуации [2]. Исходя из вышесказанного, профессиональную готовность мы рассматриваем как реализацию накопленного опыта и накопленных знаний, умений, навыков, выражающуюся в необходимом результате, а профессиональные качества как потенциальные возможности офицера по реализации полученных теоретических и практических знаний и имеющегося опыта. Несмотря на имеющиеся в военной педагогике определения искомого понятия «профессиональные качества офицера», существует необходимость, с учётом усложнения целей и задач Росгвардии, провести более глубокий его анализ.

Мы согласны с Б.Г. Ананьевым, который под профессиональными качествами рассматривает индивидуально психологические качества и свойства личности, определяющие возможность успешного выполнения профессиональной деятельности [3]. Учёный делает акцент на психологическую составляющую, как одну из важнейших в структуре личности.

В контексте теоретических воззрений А.В. Карпова, профессиональные качества – есть индивидуальные свойства субъекта, т.е. те, которые определяют свойственное человеку поведение или деятельность [4].

Е.С. Рапацевич констатирует, что профессиональные качества – это любые качества субъекта, включенные в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность её выполнения по параметрам производительности, качества и надёжности труда [5].

С.Я. Батышев определяет профессиональные качества как индивидуальные характеристики субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность её освоения [6].

Исходя из теоретико-методологических изысканий ученых-исследователей, можно констатировать, что в настоящее время, несмотря на использование ими самых различных смысловых значений свойств и качеств человека, общее представление не имеет существенных расхождений.

Вслед за Д.Е. Матвеевым, Т.И. Султанбековым, А.И. Тимофеевым рассматриваем профессиональные качества офицера войск национальной гвардии Российской Федерации как:

- часть системного, профессионального, социально-психологического образования личности офицера, совокупность личностных качеств, а также знаний, умений и навыков, способствующих выполнению на высоком профессиональном уровне задач, связанные не только со служебно-боевой деятельностью, но и со спецификой деятельности офицера в повседневной жизни;
- качества, способствующие грамотному построению служебно-боевой деятельности офицера войск, выражающиеся в умении максимально эффективно прогнозировать сложившуюся ситуацию, быстро и правильно принимать решения, в том числе и в боевой обстановке, правильно организовывать и обеспечивать работу личного состава, использовать по назначению закрепленное за подразделением либо приданое вооружение, боевую, специальную, автомобильную технику, технические средства и другую материальную базу, для качественного выполнения служебно-боевых задач [7].

Таблица 1

Структура профессиональных качеств офицера

<i>Компоненты профессиональных качеств офицера</i>		
<i>Системообразующий компонент. Служебно-боевая деятельность офицера</i>		
<i>Общепрофессиональные:</i>	<i>Командно-управленческие:</i>	<i>Психолого-педагогические:</i>
<i>Целевая установка: Личный пример офицера</i> воинский долг, патриотизм, гражданственность, мужество, справедливость, честь, трудолюбие, решительность, дисциплинированность, умение переносить тяготы и лишения воинской службы, надёжность, духовно-нравственные качества, принципиальность, требовательность, целеустремленность		
- поддержка интересов государства, общества, коллектива, и реализация их в жизнь; - руководство нормативно-правовыми документами; - безупречное выполнение своих должностных обязанностей	- выполняет воспитательную функцию; - образцовое выполнение своих служебных обязанностей; - принимает и несет ответственность за поставленные задачи;	- соблюдение субординации и проявление требовательности к подчиненным - воспитание подчиненных личным примером; - установление отношений сотрудничества между офицером и подчиненными
<i>Перцептивно-рефлексивный компонент: Морально-психологическая готовность</i> стрессоустойчивость, воля, добросовестность, критичность, готовность к риску, уверенность в себе, самостоятельность, инициативность, коммуникативность.		
- психологическая готовность офицера выполнять поставленные задачи; - умение тренировать силу воли; - умение выполнять профессиональную работу в любых условиях обстановки.	- психологическая готовность офицера для управления вверенным подразделением; - иметь способность принимать волевые решения; - умение быть готовым к действиям в нестандартной ситуации.	- умение не отступать от своих намерений и не сдаваться перед возникающими трудностями в различных условиях обстановки; - умение достигать поставленные цели через волевые усилия; - умение быть готовым к действиям, которые связаны с риском.
<i>Информационно-деятельностный компонент: Компетентность</i> стратегическое мышление, адекватность, прогностическое мышление, предусмотрительность, критическое мышление, гибкость мышления, оперативность, сообразительность, внимание, наблюдательность, память, настойчивость, умение работать с информацией		
- умение реализовывать полученные знания в практической деятельности - умение грамотно анализировать и оценивать обстановку; - умение собирать информацию о складывающейся обстановке для выполнения СБЗ; - наличие необходимой теоретической и практической подготовки по решению комплексных задач.	- умение правильно выбирать тактику для достижения цели; - умение мыслить стратегически по реализации поставленной задачи; - умение оказывать упреждающее противодействие на возможное изменение обстановки; - умение своевременно решать комплексные задачи.	- владеть методами и приемами воспитательного воздействия; - добиваться выполнения личным составом требований вышестоящих; - обладать психолого-педагогической эрудицией и мышлением; - готовность офицера к управлению подчиненными по решению комплексных задач.
<i>Профессионально-проектировочный компонент: Креативность</i> дивергентное мышление, воображение, творчество, корпоративная культура, новаторство, оригинальность.		
- умение быть способным к креативной деятельности, нестандартным решениям; - умение проявлять творческие способности по нахождению новых путей и средств решения задач; - умение находить альтернативные пути в условиях неопределенности.	- способность офицера решать задачи в условиях неопределенности; - проявление нестандартного мышления в решении командных, управленческих вопросах; - умение генерировать нестандартные идеи в профессиональной деятельности.	- умение применять дидактические методы, приемы по развитию творческих способностей у подчиненных; - умение оказывать психолого-педагогическое воздействие на воинский коллектив по реализации нестандартных задач; - умение использовать новые психолого-педагогические возможности по достижению цели.

На наш взгляд профессия офицера войск национальной гвардии РФ требует от человека, прежде всего, призвания и готовности самоотверженно защищать Родину как от внешних так и от внутренних врагов. Так, военный историк А.И. Каменев пишет: «Офицер – это особая профессия, которая проявляется в своеобразных требованиях к его качествам. Эта профессия трудна (физически, морально и психологически)». Профессия офицера опасна даже в мирное время, в связи с усилением влияния террористических угроз внутри страны, поддерживающихся как внешними, так и внутренними определенными силами. Поэтому офицерская служба характеризуется высокой степенью ответственности, сознательности, правомерности и работоспособности в процессе своей служебно-боевой деятельности [8].

Особенности, специфика и характер служебно-боевой деятельности войск постоянно ставят офицера в такие ситуации, где от него требуется проявление профессиональных качеств, способствующих оперативному выполнению поставленных служебно-боевых задач, как правило, прямого управленческого воздействия на подчиненных при резко изменяющихся ситуациях.

В связи с выдвинутым тезисом дадим характеристику профессиональных качеств офицера.

Профессиональные качества офицера предусматривают наличие следующих способностей:

- умение находить оптимальный путь к достижению цели;
- самостоятельно и оперативно принимать обоснованные решения;
- обеспечить качественное выполнение распоряжений.

Профессиональная деятельность офицера войск отличается своей закономерностью, дисциплинированностью и законностью. Законодательством Российской Федерации определен конкретный ряд задач, возложенных на войска, установлен порядок их выполнения и регламентируется порядок профессиональной деятельности военнослужащих и сотрудников войск. Ее смысл заключается в готовности защищать конституционный строй России, общество и государство, преимущественно от внутреннего противника и при необходимости от внешнего, в зависимости от масштабов проведения специальных операций или объявления войны.

Профессиональную деятельность офицера отличает упреждающий характер, который проявляется в продуктивном прогнозировании проводимых мероприятий, лежащих в основе служебно-боевой деятельности, без проведения которых значительно ухудшается качество выполнения служебно-боевых задач. Например: всевозможные решения искусственно созданных ситуаций, а так же инструктажи, проводимые перед несением на службы. Без прогнозирования развития обстановки невозможно обеспечить опережающей и энергичной системы развития войск их боевой готовности в условиях современного мира [9].

Профессиональные качества офицера войск национальной гвардии РФ представляют собой интегральную характеристику индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных качеств, рассматриваемых как целостное образование, которые дают возможность на максимальном уровне успешно решать служебно-боевые задачи. По выполняемым функциям они классифицируются на: командно-управленческие, психолого-педагогические и общепрофессиональные.

Разделяя профессиональные качества офицера на компоненты, за основу мы взяли принципы компонентов структуры качеств человека по Н.В. Кузминой и В.Д. Шадрикову, а так же опирались на профессиональную деятельность офицеров войск (таблица 1).

Предлагаем рассмотреть вышеперечисленные профессиональные качества офицера более подробно. Отметим, что одним из основополагающих являются командирские качества, которые заключаются в способности вести за собой подчиненный личный состав.

К командирским качествам относятся организаторские (управленческие) качества, которые выполняют профессионально-образующую функцию, обеспечивающую знания и опыт эффективного управления подчиненного подразделения. Умение планировать, организовать, координировать, направлять, контролировать и руководить деятельностью подчиненных [10]. Дело в том, что успешность выполнения офицером своих обязанностей напрямую зависит от его готовности к командно-управленческой деятельности. Умение оптимально организовать, в первую очередь, свою работу является наиболее важным организаторским (управленческим) качеством для оптимального выполнения поставленных задач.

Кроме того офицеру необходимы коммуникативные качества, которые способствуют гармоничному взаимодействию между всеми членами в воинского (служебного) коллектива и обеспечивают успешное выполнение служебно-боевых задач. Коммуникативность выполняет функцию положительного взаимодействия с окружающей общественностью, проявляясь в самоактуализации офицера в военном (служебном) коллективе, то есть в построение предполагающего стиля общения, постановки задач подчиненным, ведении переговоров, корректном общении с начальством, с подчиненными и другими военнослужащими и сотрудниками, не состоящими в отношениях субординации, а так же и в обществе. Коммуникативные качества являясь одним из компонентов профессионального становления личности офицера, помогают ему разобраться в людях, адекватно оценивать их деловые качества, заслужить их доверие, послушание, признание и уважение помогут в организации управления, взаимодействия, отстаивания сво-

их интересов, умения оптимально продуктивно организовать свою работу. Например: неформального лидера подразделения возможно сделать формальным, ходатайствовать о его назначении на младшую управленческую должность; спокойного, усидчивого, внимательного и терпеливого военнослужащего или сотрудника разумно поставить на должность снайпера. Близкое по смысловому значению понятию «коммуникативность» является понятие «коммуникабельность». Достаточно широко распространено мнение о тождественности данных понятий. Однако, проведя терминологический анализ, ввиду специфики службы в понимании данных терминов мы хотели бы внести некоторые коррективы.

В служебно-боевой деятельности наиважнейшее значение имеет наличие у офицера такого качества как коммуникабельность, обеспечивающее высокое доверие воинского (служебного) коллектива. Находясь в новом коллективе офицер реализует сформированную в себе коммуникабельность, несущую в себе важную для него социально-психологическую информацию, влияющую на его поступки и действия. Сдержанность, уравновешенность в общении, тактичность, общительность, легкость установления контакта с людьми, умение слушать и понимать коллег и подчиненных символизируют развитие определенного уровня коммуникабельности руководителя, выражая степень ее сформированности у офицера.

Основой офицерского корпуса является высокая нравственность, влияющая на формирование образа офицера, принятие целесообразных решений, совершение необходимых поступков и становление офицера в воинском (служебном) коллективе. Нравственный аспект, неся ценностно-ориентационную функцию, наполнен такими понятиями, как добросовестность, честность, патриотизм, надёжность, справедливость, которые в свою очередь формируют моральный облик офицера как личности, стоящей во главе воинского (служебного) коллектива [11].

Нравственность офицера объединяет, регулирует индивидуальное поведение качества и свойства. В любой профессиональной деятельности существуют свои морально-нравственные нормы, определяющие порядок взаимоотношений и взаимодействия. В служебной среде они определяются Уставами, руководствами, наставлениями, нормативными положениями, указами и сложившимися традициями. Офицер войск преодолевает препятствия, достигает поставленных целей благодаря настойчивости, упорству, воле. Он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами. Рассмотрим нравственные качества личности офицера войск национальной гвардии РФ.

Сформировавшиеся моральные нормы, принципы, качества и свойства в этом случае, выступают формой нравственного сознания личности офицера. Офицер, как государственный служащий, обязан четко различать добро и зло сталкиваясь с ним в своей деятельности, применять к себе, чувствовать, понимать, моральные нормы и принципы. Это ложится в основу авторитета, уважения, доверия и признания офицера в воинском (служебном) коллективе. Благодаря нормам морали появляется необходимость быть верным службе, честным, воспитывать в себе скромность, порядочность и тактичность. Такой офицер, решает поставленные задачи с наибольшей эффективностью, так как его мнение становится в воинском (служебном) коллективе общепризнанной правильной аксиомой поведения. Сформированные нравственные качества служат целевыми ориентирами профессиональной деятельности офицера.

Готовность офицера войск к воспитанию гражданственности подчиненных военнослужащих и сотрудников рассматривается также нами рассматривается как профессиональное качество личности офицера, выражающееся во внутренней ориентированности на воспитание гражданственности подчиненных; в выявлении для себя ценностного смысла в воспитании гражданственности; в наличии совокупности знаний о гражданственности, о воспитании гражданственности личного состава; в эффективном владении умениями и навыками в воспитании гражданственности у подчиненных; в представлении о себе как о субъекте деятельности, осуществляющем процесс воспитания гражданственности у военнослужащих и сотрудников подразделения [12].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить такое необходимое качество офицеру войск, как адекватность. Эта характеристика выполняет корректирующую функцию, обеспечивающую правильную трактовку интересов государства, общества, коллектива и отдельной личности выражающуюся в соответственном приемлемом поведении и поступках. Адекватность определяет успешность профессиональной деятельности офицера. Способность мыслить, действовать разумно и грамотно, справляться с жизненными обстоятельствами – есть одна из важнейших черт характера офицера войск национальной гвардии РФ.

Одним из важнейших качеств офицера является профессионализм (профессионализм), поскольку аккумулирует в себе не только знания, умения, навыки, которыми должен владеть офицер для выполнения служебно-боевых задач, но и необходимо для накопления и реализации опыта службы.

Профессионализм, являясь интегральной характеристикой личности офицера, выполняет обучающую функцию, обеспечивающую получение и расширение уровня своих знаний и опыта в той или иной области. Среди значимых показателей, влияющих на эффективность профессиональной деятельности офицера, можно выделить следующие:

- способность видеть ключевую проблему и быстро принимать решение;

- профессиональные компетенции и опыт работы;
- стремление к совершенствованию и внедрению передового опыта.

Вышеперечисленные показатели оказывают влияние на процесс совершенствования профессиональных качеств офицера в течение всей службы. Офицеру целесообразно самосовершенствоваться и осуществлять обмен опытом с коллегами в целях совершенствования своих профессиональных знаний и получения нового опыта.

Следующим на мало важным профессиональным качеством офицера является работоспособность, влияющая на его самоактуализацию в воинском (служебном) коллективе. Работоспособность способствует качественному и своевременному выполнению поставленных задач, совершенствует в офицере морально-волевые способности при выполнении монотонной работы в любых условиях обстановки.

К волевым качествам офицера относят такое качество, как упорство, которое сопряжено с целеустремленностью.

Упорство и целеустремленность выполняют функцию совершенствования воли офицера. Эти характеристики не позволяют сдаваться перед возникновением трудностей в различных условиях обстановки, не отступать от своих намерений. Эффективность реализации этих качеств при выполнении поставленных задач зависит от личной организованности офицера.

Личная организованность офицера выполняет функцию самоуправления, влияет на способность к оптимизации деятельности, умение эффективно организовать свою работу, быть требовательным по отношению к себе. Это качество включает такие характеристики как предусмотрительность и инициативность, которые необходимы для упреждающего влияния на оптимальный вариант решения служебно-боевых задач.

Предусмотрительность и инициативность выполняют функцию упреждения отрицательных последствий в профессиональной деятельности. Способность опережающего характера выдвижения необходимых идей и действий безусловно эффективно влияет на положительный результат выполнения служебно-боевых задач. Так же эти качества необходимы офицеру для анализа и оценки сложившейся обстановки, правильного расчета сил и средств, необходимых при решении задач с наименьшими затратами (потерями), выбора необходимых способов действий.

Критическое мышление как профессиональное качество личности офицера, мы рассматриваем как наличие способности к мышлению, направленному на выявление структурных особенностей рассуждения, проверку корреляции между обоснованно выдвинутыми тезисами и соответствующими им аргументами, оценку выдвинутых тезисов, характеристику контекстов рассуждений с учетом определенных особенностей [13].

Для комплексного решения задач офицеру необходимо владеть таким качеством как стратегическое мышление, способствующее принятию не только целесообразных решений, но и дающее возможность иметь целостное и широкое видение ситуации.

Стратегическое мышление способствует развитию таких качеств как дальновидность и предвосхищение, а так же возможность осуществлять параллельную работу. Это означает, что офицер в достаточно короткий промежуток времени может решать несколько задач, достигая одну поставленную цель. Способность мыслить и действовать разумно, успешно справляться с жизненными обстоятельствами – есть важнейшая черта характера офицера. Однако уточним, что мышление носит индивидуальный характер, которое проявляется в разных соотношениях форм и видов, разных операций и процедур умственной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы (Д. Гилфорд, Н.Е. Раевский, В.М. Николаенко, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Т.А. Матис, В.А. Сластенин, В.П. Каширин, др.) позволил выявить качества мышления, необходимые современному офицеру войск, и влияющие на успешность его профессиональной деятельности

К ним относятся:

- самостоятельность – умение единолично принимать правильные решения для выполнения служебно-боевых задач;
- инициативность – своевременное выполнение поставленных задач, определение путей и средств при их выполнении;
- глубина – проникновение в сущность вещей и явлений, понимание причин следственных связей;
- широта – всестороннее видение проблемы, способность определения основных направлений качественного выполнения задач;
- быстрота – оперативность принятия целесообразного решения задач и практическое ее выполнение;
- оригинальность – выявление нового нетрадиционного взгляда, влияющего на эффективность решения проблемы;
- прозорливость – поиск наилучших и эффективных вариантов решений служебно-боевых задач и проблем;

Библиографический список

1. Головкин Е.А. *Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2004.
2. Загвязинский В.И. *Теория обучения: современная интерпретация*: учебное пособие для вузов. 3-е изд., испр. Москва: Академия, 2006.
3. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.

- критичность – объективная оценка чужой и своей деятельности, предметов и явлений, выдвинутых гипотез, а также их проверка и анализ.

Однако служебно-боевая деятельность в условиях нестандартной ситуации содержит задачи, выполнением которых офицер ранее не занимался. В таких случаях он, опираясь на свой запас знаний, приобретенный опыт, использует творческие качества. Данные характеристики способствуют развитию изобретательности, находчивости, новаторства, корпоративной культуре, решению задач нестандартными способами.

Корпоративная культура, как профессиональное качество личности офицера войск национальной гвардии России, представляет собой объем профессиональных навыков и знаний, личностные установки и характеристики, которые проявляются в поведении военнослужащих и сотрудников требуя высокого уровня выполнения должностных обязанностей в процессе служебно-боевой деятельности [14].

Не маловажным фактором успешного выполнения служебно-боевых задач является наличие такого качества, как дисциплинированность, хотелось бы учесть, что оно регламентировано нормативно-правовыми актами войск.

Дисциплинированность выполняет воспитательную функцию для офицера, и, выступает, как способность соблюдать им установленные правила и нормы поведения, изложенные в нормативно-правовых актах. Это качество является профессиональной установкой офицера для правильного и регламентированного функционирования в воинском (служебном) коллективе, соблюдения субординации и проявления требовательности к подчиненным. Одними из качеств проявления офицера как командира, по отношению к подчиненным, являются требовательность и настойчивость.

Необходимо сказать, что требовательность и настойчивость непосредственно влияют на становление офицерского (командирского) авторитета в воинском (служебном) коллективе. Исходя из содержательного контекста выше рассмотренных качеств, данные позиции включают такое понятие, как принципиальность, обеспечивающие достижение воспитательных и служебных целей. Для выполнения своих профессиональных обязанностей офицеру так же необходимо владеть педагогическими качествами, позволяющими осуществлять воспитательно-обучающую деятельность. Более того, выделенные позиции выполняют преподавательскую функцию, как способность к воспитательному и обучающему воздействию. Эти качества необходимы офицеру для проведения занятий с подчиненными, инструктаж и других мероприятий воспитательного и обучающего характера [15].

Особенностью профессиональных качеств офицера является то, что каждое из них аккумулирует в себе значимые характеристики, которые проявляются в личности офицера как специалиста. Таким образом, личность офицера как специалиста можно представить следующим образом:

- 1) владеющий командно-управленческими навыками;
- 2) умеющий оптимально организовать свою работу;
- 3) способный разбираться в людях и адекватно оценивать их;
- 4) умеющий найти индивидуальный подход к людям;
- 5) обладающий профессиональными знаниями и опытом работы;
- 6) способный видеть ключевую проблему и быстро принять целесообразное решение;
- 7) способный убеждать других людей и отстаивать свою точку зрения;
- 8) честный и порядочный;
- 9) принципиальный в решении служебных и социальных проблем;
- 10) требовательный по отношению не только к подчиненным, но и к себе;
- 11) коммуникативный (умеющий слушать и понимать людей, общительный, легко устанавливающий контакт с людьми);
- 12) обладающий способностями воспитательного воздействия.

Таким образом, профессиональные качества офицера войск национальной гвардии РФ выступают базовой частью системного профессионального социально-психологического образования его личности. К ним относятся: командно-управленческие, общепрофессиональные, психолого-педагогические качества. Такой офицер точно воспринимает предписания вышестоящих руководителей, умеет работать в команде и действовать по установленному плану, обладает лидерскими способностями, ясно ставит задачи перед подчиненными и осуществляет эффективный контроль их исполнения; имеет морально-психологическую устойчивость (стрессоустойчивость), выдержку и физическую выносливость. Офицер с такими качествами не только более адаптирован к службе, но и успешно социализируется в воинском (служебном) коллективе как полноценная боевая единица. Совершенствуя на протяжении всей службы профессиональные качества офицер достигает наиболее высокого уровня мастерства в ходе служебно-боевой деятельности и создает наиболее благоприятный климат в воинском (служебном) коллективе, тем самым способствуя успешному выполнению поставленных перед его подразделением задач.

4. Карпов А.В., Конева Е.В., Маркова Е.В. *Психология труда*. Под редакцией проф. А.В. Карпова. Москва: Владос-Пресс, 2005.
5. *Новейший психолого-педагогический словарь*. Сост. Е.С. Рапацевич. Под общей редакцией А.П. Астахова. Минск: Современная школа, 2009.
6. Батышев С.Я. *Подготовка рабочих кадров*. Москва, 1984.
7. Шадрин А.С. Современные требования к профессионально-деловым качествам офицера внутренних войск МВД России. *Современное среднее профессиональное образование: от теории к практике*: сборник статей по материалам IV Международно-практической конференции студентов, аспирантов и преподавателей. Под общей редакцией д-ра пед. наук, проф. Э.Г. Скибицкого. Новосибирск: САФБД, 2013.
8. Каменев А.И. *История подготовки офицерских кадров в России*. Москва: ВПА им. Ленина, 1990.
9. Лушников А.М. *Военные учебные заведения России в 1861 – 1941 гг.: Социально-политические аспекты развития*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ярославль, 2006.
10. Сидорова Т.В. *Технология принятия управленческих решений*: учебное пособие. Новосибирск, 2015. РАНХ и ГС, Сиб. ун-упр. Новосибирск: СИУ, 2015.
11. Шабанов А.Г. Педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. А.Г. Шабанов, А.А. Борщ, А.Е. Мазурин. *Международный научный журнал*. № 6 (61). Барнаул: Редакция Мир науки, культуры, образования, 2016: 129 – 132.
12. Померлян А.Н., Чумаров Г.В. Актуальные проблемы противодействию терроризму и экстремизму на современном этапе. *Актуальные проблемы противодействию терроризму и экстремизму: Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. В 2-х частях. Под общей редакцией С.А. Куценко. 2017.
13. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус. *Вестник Московского университета*. Серия 7. Философия. 2003; 6: 97 – 110.
14. Ведерников А.А. Теоретические аспекты готовности к выполнению служебно-боевых задач офицера войск национальной гвардии Российской Федерации. *Новая наука: Проблемы и перспективы*: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции: Стерлитамак: 2017; 4-3-2.
15. Бархаев Б.П. *Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера*. Москва: Воениздат, 2006.

References

1. Golovko E.A. *Tehnologiya formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti molodyh specialistov vuza na `etape adaptacii k pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2004.
2. Zagvyazinskij V.I. *Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretaciya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. 3-e izd., ispr. Moskva: Akademiya, 2006.
3. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
4. Karpov A.V., Koneva E.V., Markova E.V. *Psihologiya truda*. Pod redakciej prof. A.V. Karpova. Moskva: Vlados-Press, 2005.
5. *Noveshij psihologo-pedagogicheskij slovar'*. Sost. E.S. Rapacevich. Pod obshej redakciej A.P. Astahova. Minsk: Sovremennaya shkola, 2009.
6. Batsyshev S.Ya. *Podgotovka rabochih kadrov*. Moskva, 1984.
7. Shadrin A.S. *Sovremennye trebovaniya k professional'no-delovym kachestvam oficera vnutrennih vojsk MVD Rossii. Sovremennoe srednee professional'noe obrazovanie: ot teorii k praktike*: sbornik statej po materialam IV Mezhdunarodno-prakticheskoi konferencii studentov, aspirantov i prepodavatelej. Pod obshej redakciej d-ra ped. nauk, prof. E.G. Skibickogo. Novosibirsk: SAFBD, 2013.
8. Kamenev A.I. *Istoriya podgotovki oficerskih kadrov v Rossii*. Moskva: VPA im. Lenina, 1990.
9. Lushnikov A.M. *Voennye uchebnye zavedeniya Rossii v 1861 – 1941 gg.: Social'no-politicheskie aspekty razvitiya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 2006.
10. Sidorina T.V. *Tehnologiya prinyatiya upravlencheskih reshenij*: uchebnoe posobie. Novosibirsk, 2015. RANH i GS, Sib. un-upr. Novosibirsk: SIU, 2015.
11. Shabanov A.G. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-cennostnyh orientacij buduyuschih oficerov vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii*. A.G. Shabanov, A.A. Borsch, A.E. Mazurin. *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*. № 6 (61). Barnaul: Redakciya Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya, 2016: 129 – 132.
12. Pomerlyan A.N., Chumarov G.V. *Aktual'nye problemy protivodejstviyu terrorizmu i `ekstremizmu na sovremennom `etape. Aktual'nye problemy protivodejstviyu terrorizmu i `ekstremizmu: Istoriya sovremennoe sostoyanie, perspektivy*. Sbornik nauchnyh statej Vserosijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. V 2-h chastyah. Pod obshej redakciej S.A. Kucenko. 2017.
13. Sorina G.V. *Kriticheskoe myshlenie: istoriya i sovremennyy status*. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 7. Filosofiya. 2003; 6: 97 – 110.
14. Vedernikov A.A. *Teoreticheskie aspekty gotovnosti k vypolneniyu sluzhebno-boevyh zadach oficera vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. Novaya nauka: Problemy i perspektivy*: sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii: Sterlitamak: 2017; 4-3-2.
15. Barhaev B.P. *Psihologiya i pedagogika professional'noj deyatel'nosti oficera*. Moskva: Voениzdat, 2006.

Статья поступила в редакцию 06.02.19

УДК 371

Mamalova Kh.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: mamalova_1964@list.ru

Abdulazimova T.Kh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: abdulazimova64@mail.ru

SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF THE YOUNG GENERATION. The article studies spiritual and moral education as one of the aspects of education aimed at assimilation by younger generations and implementation of higher moral values into practical action and behavior. Modern spiritual and moral education of an individual should form social values and skills for the further successful life of young people in society. Young people should be prepared to take personal responsibility for their own well-being and that of the society. Moral attitudes of young people should be formed under constant supervision, but at the same time giving the right to choose. It is concluded that the education system should pay more attention to the formation of youth spirituality, values, citizenship, as it affects the moral health of the state, the future of the country, so it is necessary to develop such direction as the state youth policy.

Key words: spiritual and moral education, spiritual and moral development of personality, young generation.

X.Э. Мамалова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. чеченской филологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,
E-mail: mamalova_1964@list.ru

Т.Х. Абдулазимова, канд. филол. наук, доц. каф. чеченской филологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,
E-mail: abdulazimova64@mail.ru

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье изучено духовно-нравственное воспитание, как один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающими поколениями и претворение в практическое действие и поведение высших духовных ценностей. Современное духовно-нравственное воспитание личности должно формировать общественные ценности и навыки для дальнейшей успешной жизни молодёжи в обществе. Молодые люди должны быть готовы к личной ответственности за свое собственное благополучие и благополучие социума. Сделан вывод о том, что система образования должна уделять больше внимания формированию у молодёжи духовности, ценностных ориентиров, гражданственности, так как от этого зависит нравственное здоровье государства, будущее всей страны, поэтому необходимо развивать такое направление как государственная молодёжная политика.

Ключевые слова: духовно нравственное воспитание, духовно-нравственное развитие личности, молодое поколение.

В настоящее время Россия переживает один из сложных исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня, кроется не в развале экономики или смене политической системы, а в разрушении личности, нравственных ее оснований. Материальные ценности доминируют

над духовными, поэтому у молодых людей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. В данное время проблема нравственного развития подрастающего поколения является достаточно значимой, так как в данный период времени молодое по-

коление больше чем другие слои населения подвержено негативному влиянию. Следовательно, современное общество должно предпринять все возможные способы устранения нравственного кризиса с целью возрождения духовных основ нашей культуры и будущего нашей страны.

Молодёжь, являясь неизолированным социальным объектом, имеет необходимость в воздействии социума на неё. Так как современное молодое поколение способно абсорбировать энергию и силу влияния на него, воздействие позволит приспособить его к типичному образу жизни. В связи с этим возникает маниакальная идея, что едва ли не все проблемы современной молодёжи можно решить с помощью воспитания. В связи с этим, с целью гармоничного формирования современной личности необходимо помочь найти молодому поколению смысл в жизни, приобщенный непосредственно к ценностям духовной культуры народонаселения.

Молодое поколение вправе распоряжаться своей судьбой. Но ему нельзя позволить несознательно подходить к этому процессу. Безусловно, молодёжь должна идти по пути духовно-нравственного развития. Задача же общества, в свою очередь, направить молодое поколение в нужное русло, способное сформировать доминирующие, нравственные приоритеты развития в социуме. Способствовать развитию элементов духовно-нравственного мира стоит начинать с детства. Нравственные установки молодых людей нужно формировать под постоянным контролем, но и при этом предоставляя права выбора. Оказывать влияние можно примерным поступком, поведением, беседой с разъяснением, используя воздействие культуры и окружающей природы, как волшебной палочки, и, самое важное, силой воздействия собственного примера родителей.

Духовно-нравственное воспитание – один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающими поколениями и претворение в практическое действие и поведение высших духовных ценностей. Через постепенное изменение нрава, характера, мотивов, приоритетов человека к милосердию, ответственности за свои мысли, слова, поступки посредством применения приобретенных знаний. Духовно-нравственное воспитание начинается с рождения человека и идёт всю жизнь, через общение, трудовую деятельность, повседневные дела – делая человека завтра лучше, чем сегодня. Система ценностей традиции складывалась на протяжении многих столетий, вбирая в себя опыт поколений, под влиянием истории, природы, географических особенностей территории, на которых жили народы России, условий их жизни, быта, взаимодействия, общих бед, трудов и свершений, веры, культурного творчества, языка.

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания связана с тем, что в современном мире человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера (средства массовой информации и коммуникации, неорганизованные события окружающей среды), которые постоянно оказывают огромное влияние на неокрепший интеллект и чувства молодого человека, на его формирующуюся сферу нравственности. Современное общество находится в состоянии глубокого кризиса. Был утерян тот духовный стержень, который многие века взращивал жизнь в сердцах людей. Теперь, для выхода из этого кризиса следует заняться, прежде всего, вопросами воспитания. И именно воспитания, а уже затем образования.

Семейное воспитание играет ведущую роль в формировании нравственно-го стержня личности, однако и учебные заведения должны активно участвовать в процессе становления личности. Семья как устойчивая социальная общность выступает мощным фактором формирования человека, передачи социального опыта, исторической памяти людей, этнокультурных традиций. Необходимо возратить воспитание в семью, признать родителей главными воспитателями, ответственными за экологию детства, и вести поиск путей педагогического сотрудничества и добровольного общения с родителями, взаимообучения педагога и родителей. Ориентация ребенка в национальной культуре и народных традициях во многом зависит от семейного воспитания. Семейные традиции – это духовный феномен, присущий процессу создания членами семьи норм и ценностей, не регламентированных юридическими подходами и принимающих статус семейного закона, регулирующего и организующего жизнь семьи. Семейные законы являются неписаными законами семейной жизни и воспитания; эти традиции, в свою очередь, затрагивают отношения ребенка к самому себе как к личности, к другим людям и к миру. Семейные и общественные традиции являются основополагающими элементами в процессе нравственного воспитания подрастающих поколений. Однако нельзя забывать и об образовательных учреждениях, где человек проводит много времени и формируется как личность [1].

Образование само по себе не гарантирует высокого уровня духовно-нравственной воспитанности, ибо воспитанность – это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку. В качестве критериев нравственного воспитания в системе образования выступают: уровень знаний и убежденности в необходимости выполнения норм морали, сформированность моральных качеств личности, умения и навыки соответствующего поведения в жизненных различных ситуациях. В целом, это можно определить как уровень нравственной культуры личности. Воспитание и развитие у студентов нравственности и высокой культуры интеллигента является самой важной задачей в процессе становления личности. О необходимости изучения в школе и вузах духовно-нравственной культуры и этики свидетельствуют такие кризисные явления

современной жизни, как наркомания, пьянство, криминализация детской и молодежьей среды, половая распущенность, низкий уровень общественной морали, острейший кризис традиционных семейных ценностей, упадок патриотического воспитания. Преподавание основ духовно-нравственной культуры будет способствовать нравственной ориентации, поможет им побуждать себя к развитию и самосовершенствованию [2].

Процесс духовно-нравственного воспитания является неотъемлемой частью процесса воспитания. Воспитание духовной личности может осуществляться только при совместном взаимодействии с семьей, образовательными учреждениями и, конечно же, государством. Одна из насущных проблем современного общества состоит в том, что в процессе воспитания не всегда соблюдается историческая преемственность поколений. Молодое поколение в связи с этим лишается возможности брать пример со старшего поколения, обладающего жизненным опытом. У молодёжи так же наблюдается отсутствие знаний о том, какими истинами пользовались предыдущие поколения для разрешения возникающих когда-либо проблем.

Духовно-нравственное воспитание осуществляется как целенаправленная деятельность, одной из основных форм которой является повышение культуры учащихся через участие в творческих конкурсах православной направленности. Духовно-нравственное воспитание на основе православных традиций благотворно влияет на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром. Это доказывает особую значимость и актуальность разработки программы по духовно-нравственному образованию и воспитанию детей. Воспитание духовной личности возможно только совместными усилиями всех педагогов школы.

По оценкам специалистов в современных условиях воспитательная ситуация остается противоречивой. Сохраняется влияние негативных тенденций в развитии воспитания, возникших в конце прошлого столетия в ситуации социально-экономических кризисов развития российского общества. Остаются высокими показатели негативных явлений в молодёжной среде: алкоголизма, наркомании, преступности, других социальных девиаций, возникают новые формы асоциального поведения, молодёжный экстремизм. Общий социальный фон личностного становления подрастающих поколений остается негативным за счет высокого уровня социальных рисков, угрожающих их позитивной социализации. Воспитательный потенциал российского социума, социальных институтов, включая семью и образовательные учреждения недостаточен для стабилизации воспитательной ситуации. Новые позитивные тенденции только наметились, требуют реализации системных мер как на уровне государственной власти, так и на уровне каждого учреждения, направленных на создание условий для гражданского, духовно-нравственного становления молодёжи. При этом высокая динамика социокультурного развития общества, глобальные проблемы современного мира обуславливают новые вызовы времени, которые обостряют и без того тревожные противоречия в развитии процессов воспитания и социализации подрастающих поколений.

Современное понимание духовно-нравственного воспитания сводится к таким характеристикам: как целевая направленность на формирование различных компонентов нравственной сферы личности с приоритетом становления структур нравственного сознания, ориентация на нравственные и социальные ценности конкретного окружения, выраженность уровня нравственной воспитанности в поведении, признание значимости субъектной позиции воспитанника и действительности личностно-ориентированных технологий.

Понятие «нравственное воспитание» включает и гражданское воспитание, и патриотическое воспитание, таким образом, духовно-нравственное воспитание – это воспитание отношений человека к себе и к миру. Признание в современной педагогической науке ценности и уникальности каждого из названных направлений воспитания, оригинальности их целевых установок, необходимости поиска методического инструментария их эффективного осуществления.

Современное духовно-нравственное воспитание личности должно формировать общественные ценности и навыки для дальнейшей успешной жизни молодёжи в обществе. Молодые люди должны быть готовы к личной ответственности за свое собственное благополучие и благополучие социума. Для этого им необходимо усвоить социальные нормы, навыки и практические умения, которые обеспечивают, во-первых, его адаптацию в условиях меняющегося окружающего мира, во-вторых, – социальную мобильность, способность к быстрой смене социальных, политических и экономических ролей, что невозможно без сформированной системы ценностных ориентаций, установленных в обществе, и без высокой личной ответственности за свое поведение в обществе. Мы выделяем несколько путей решения проблемы духовно-нравственного развития молодёжи. Необходимо проводить мероприятия с целью воспитания: гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека; нравственных чувств и этического сознания; трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни; ценностного отношения к семье, здоровью и здоровому образу жизни, ценностного отношения к природе, окружающей среде.

Рассмотрев данную проблему на примере современной молодёжи, мы пришли к выводу, что система образования должна уделять больше внимания формированию у молодёжи духовности, ценностных ориентиров, гражданственности, т.к. от этого зависит нравственное здоровье государства, будущее всей страны, поэтому необходимо развивать такое направление как государственная молодёжная политика.

Библиографический список

1. Шеулова Е.А., Николаева А.Е. Духовно-нравственное воспитание современной молодежи как основа формирования и развития личности. *Современные научные исследования и инновации*. 2016; 12 Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2016/12/74749>
2. Ильин И.А. Путь духовного обновления. *Религиозно-философская библиотека*. Москва: Изд-во Библиополис, 2008.
3. Абраменко Н.Ю. К вопросу о вере как духовно-нравственной основе для профессионального становления педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 26 – 28.
4. Королева Н.Ю., Рыжова Н.И., Трубина И.И. Формирование виртуальной социально-образовательной среды учебного заведения как условие повышения результативности образовательного процесса. *Мир науки, культуры, образования*. 2018. 6 (73): 109 – 112.
5. Чжу Ф. Развитие социальных компетенций студентов в коллективных мероприятиях вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 112 – 115.

References

1. Scheulova E.A., Nikolaeva A.E. Duhovno-nravstvennoe vospitanie sovremennoj molodezhi kak osnova formirovaniya i razvitiya lichnosti. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2016; 12 Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2016/12/74749>
2. Il'in I.A. Put' duhovnogo obnoveniya. *Religiozno-filosofskaya biblioteka*. Moskva: Izd-vo Bibliopolis, 2008.
3. Abramenco N.Yu. K voprosu o vere kak duhovno-nravstvennoj osnove dlya professional'nogo stanovleniya pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 26 – 28.
4. Koroleva N.Yu., Ryzhova N.I., Trubina I.I. Formirovanie virtual'noj social'no-obrazovatel'noj sredy uchebnogo zavedeniya kak uslovie povysheniya rezul'tativnosti obrazovatel'nogo processa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018. 6 (73): 109 – 112.
5. Chzhu F. Razvitie social'nyh kompetencij studentov v kolektivnyh meropriyatiyah vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 112 – 115.

Статья поступила в редакцию 20.02.19

УДК 378

Moskvin V.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Psychology Department, Russian University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: luria-2007@mail.ru

Moskvina N.V., Cand. of Sciences (Psychology), Psychology Department, Russian University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: 1700018v@mail.ru

ARBITRARY REGULATION OF MAN AND ITS CONNECTION WITH DEPENDENCE ON THE INTERNET. The views of leading Russian psychophysiologicals and sports psychologists (A.R. Luria, A.T. Puni, P.A. Rudik) on a problem of arbitrary regulation are considered in the presented research. Modern studies of human volitional processes are analyzed, taking into account achievements of modern psychology and psychophysiology, as well interhemispheric relationships. The work reveals features of regulatory functions in Internet addicts (university students aged 17–18 years, n = 120) with different signs of partial asymmetries according to A.R. Luria. These data show the significance of the dominance of the left hemisphere structures in the implementation of human willpower and their feedback with Internet addiction.

Key words: will, arbitrary regulation, Internet addiction, differential psychophysiology, individual characteristics.

В.А. Москвин, д-р. психол. наук, проф., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: 1700018v@mail.ru

Н.В. Москвина, канд. психол. наук, доц., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: 1700018v@mail.ru

ПРОИЗВОЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ЧЕЛОВЕКА И ЕЕ СВЯЗЬ С ЗАВИСИМОСТЬЮ ОТ ИНТЕРНЕТА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00856 А: «Индивидуальные особенности психического здоровья человека и его психофизиологические предпосылки (на примере исследования особенностей интернет-аддикции)».

Рассмотрены взгляды ведущих отечественных психофизиологов и спортивных психологов (А.Р. Лурия, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик) на проблему произвольной регуляции, проанализированы современные исследования волевых процессов человека с учетом достижений современной психологии и психофизиологии, а также с позиций межполушарных отношений. Исследованы особенности регулятивных функций у интернет-зависимых (студенты вуза 17 – 18 лет, n = 120) с разными признаками парциальных асимметрий по А.Р. Лурия. Приведенные данные показывают значимость доминирования структур левого полушария в реализации волевых возможностей человека и их обратную связь с интернет-зависимостью.

Ключевые слова: воля, произвольная регуляция, интернет-зависимость, дифференциальная психофизиология, индивидуальные особенности.

Введение. Воля в психологии рассматривается как самостоятельное психическое явление наряду с разумом и эмоциями, из чего следует выделение трех сфер личности и трех типов психических процессов: интеллектуальных, эмоциональных и волевых. Е.П. Ильин отмечает важность волевой регуляции в психологии спорта [1]. На это же указывал и А.Р. Лурия [2]. Проблема индивидуальных особенностей волевой регуляции имеет большое значение в отечественной психологии [3 – 5]. Также она важна и в спортивной психологии при отборе и подготовки спортсменов высокой квалификации и уже давно находится в центре внимания спортивных психологов [6 – 9]. Рассмотрим взгляды ведущих представителей отечественной дифференциальной и спортивной психофизиологии на проблему волевой регуляции человека.

А.Р. Лурия. Концепция А.Р. Лурия [2] о парциальном доминировании зон мозга позволяет говорить о том, что основы индивидуальных различий здоровых людей связаны с вариабельностью сочетаний парциального доминирования сенсорных и моторных признаков (что определяет разный их вклад в процессы реализации высших психических функций). Для изучения особенностей функциональных асимметрий человека в настоящее время широко используются методики А.Р. Лурия, направленные на оценку «парциального левшества» (или парциального доминирования определенных зон мозга), а также пробы других авторов, включенных в «Карту латеральных признаков» [3]. А.Р. Лурия, который

также является одним из основателей отечественной психофизиологии, касаясь проблемы способностей и одаренности в целом, говорил о наличии «плюс-симптомов» и «минус-симптомов» в функционировании психики. «Плюс-симптомы», например, в виде парциального доминирования зрительных зон правого полушария обеспечивают более быструю переработку зрительно-пространственной информации (с учетом специализации правого полушария для реализации данной функции). «Плюс-симптомы» в виде парциального доминирования височных (слуховых) зон правого полушария обеспечивают более быструю переработку музыкальной информации (мелодия, звуки), а при парциальном доминировании височных зон левого полушария происходит более качественная переработка слухо-речевой информации. Т.о., парциальное доминирование определенных зон мозга усиливает соответствующие функции (в том числе, и в сфере двигательной активности), что имеет прямое отношение и к проблеме двигательной одаренности в спорте [3].

Учет особенностей функциональных асимметрий мозга (ФАМ) в спортивной деятельности имеет большое значение в плане выявления одаренности в определенных сферах психики (например, в двигательной сфере), что связано с парциальным доминированием лобных (двигательных) отделов мозга, в особенности его левой лобной доли. Воспитание спортсменов высокого класса часто ведется на уровне предельных физических и психических напряжений, что

определяет углубление научных представлений о физиологических механизмах совершенствования функциональных резервов человеческого организма в процессе адаптации к возрастающим нагрузкам и требует обязательного учета индивидуальных особенностей спортсмена (в т.ч., и латеральных) [6-9].

А.Ц. Пуни. А.Ц. Пуни выделял в волевом акте три компонента: познавательный (поиск правильного решения, самооценка результатов волевых действий); эмоциональный (самотивировка, усиление); исполнительский (физическая регуляция посредством сознательного принуждения) [4]. В концепции Пуни воля определяется как «деятельная сторона разума и моральных чувств, позволяющая человеку управлять самим собой, особенно в условиях преодоления препятствий различной степени трудности». По мнению Пуни А.Ц., препятствия – необходимое условие актуализации и развития воли. Они возникают вследствие несоответствия возможностей человека (его представлений, мыслей, чувств, действий) объективным условиям и особенностям деятельности и делаются на внешние и внутренние. Под внешними препятствиями понимаются любые объективные условия и особенности внешней среды и деятельности, которые становятся помехой в достижении цели, в решении частных задач; под внутренними препятствиями – возникающие под влиянием внешних условий жизни и деятельности человека объективные изменения и состояния внутренней среды его организма, служащие помехой в достижении целей. По мнению Пуни А.Ц., понимание внутренних препятствий только как чисто психических явлений (неблагоприятных эмоциональных и конфликтных психических состояний) не всегда обоснованно, т. к. психические явления – вторичные, производные, субъективная сторона объективных изменений и состояний внутренней среды организма. Внешние и внутренние препятствия взаимодействуют, проявляясь в трудностях различной степени [4].

П.А. Рудик. Под руководством П.А. Рудика [5] на кафедре психологии ГЦОЛИФК были осуществлены исследования по четырем основным направлениям: к первой группе относятся исследования характерных особенностей различных психологических процессов, как существенных компонентов физических упражнений. Ко второй – экспериментальные исследования некоторых сенсорных процессов и двигательных реакций в их отношении к физическим упражнениям. К третьей – психологические исследования по проблеме обучения физическим упражнениям и спортивной тренировки. К четвертой – исследования по проблеме воспитания волевых качеств

личности при занятиях физическими упражнениями и спортом. П.А. Рудик рассматривал волю как способность человека действовать в направлении поставленной цели, преодолевая при этом внешние препятствия. Воля является синонимом волевой регуляции, функция которой – преодоление трудностей и препятствий [5].

Сегодня на кафедре психологии РГУФКСМиТ (ГЦОЛИФК), продолжая традицию П.А. Рудика, проводятся дальнейшие исследования волевых процессов у спортсменов с позиций современной психофизиологии [6 – 9]. Получены новые данные, которые свидетельствуют о наличии индивидуальных особенностей волевой регуляции человека, связанных с особенностями ФАМ. Выявлены индивидуальные особенности склонности к риску и импульсивности на примере студентов спортивного вуза с разными признаками доминирования регулятивного блока мозга. Исследованы особенности контроля за действием, обусловленные функциональными асимметриями. Исследованы особенности регулятивных функций у интернет-зависимых (на примере студентов вуза 17 – 18 лет, n = 120) с разными признаками парциальных асимметрий по А.Р. Лурия. Выявлены индивидуальные различия – более высокий уровень интернет-зависимости связан с преобладанием правополушарного доминирования [7].

Полученные данные свидетельствуют о преобладании левых профилей асимметрии у интернет-аддиктов, что можно рассматривать в качестве нейропсихологических предпосылок развития не только наркотической и алкогольной, но и интернет-зависимости. Это перекликается с идеей Л. Миллера [10] о наличии единого «когнитивного стиля» наркоманов и алкоголиков – комплекса нейропсихологических и психопатологических особенностей, predisposing к развитию зависимости. Недостаточность функций лобной коры левого полушария возможно является неблагоприятным прогностическим фактором и в отношении формирования состояний интернет-зависимости [7].

Выводы. Данные проведенных исследований свидетельствуют о более высоком уровне волевых и мотивационных процессов у левополушарных индивидов и о слабости регуляторных процессов в группах интернет-зависимых лиц. Ранее полученные нами данные о накоплении признаков правополушарного доминирования у химических аддиктов могут быть распространены и на интернет-зависимых субъектов, что указывает на слабость функций произвольной регуляции [3]. Результаты могут быть использованы в спортивной практике, а также при проведении дифференциальной диагностики.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. *Психология спорта*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
2. Лурия А.Р. *Основы нейропсихологии*. Москва: МГУ, 1973.
3. Москвин В.А., Москвина Н.В. *Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека*. Москва: Смысл, 2011.
4. Пуни А.Ц. *Психологические основы волевой подготовки в спорте*. Ленинград: ГДОИФК, 1977.
5. Рудик П.А. *Психологические основы морально-волевой подготовки спортсмена. Проблемы психологии спорта*. Москва: ФиС, 1962.
6. Moskvina V.A., Moskvina N.V. *Asymmetry and individual characteristics of strong-willed regulation teenage athletes*. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2016; 5-6: 22 – 24.
7. Moskvina V., Moskvina N. *Individual peculiarities of students with manifestations of internet addiction*. *European science review*. 2018; 7-8: 205 – 207.
8. Moskvina V.A., Moskvina N.V., Tsangl N. *Personal characteristics and motivation achievements of success in teenagers-figures in connection with the peculiarities of asymmetry*. *European science review*. 2017; 7-8: 90 – 91.
9. Moskvina V.A., Moskvina N.V., Shumova N.S., Kovalevskiy A.G. *Control over the actions in sports psychology*. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2015; 7-8: 84 – 86.
10. Miller L.I. *Predicting relapse and recovery in alcoholism and addiction neuropsychology: Personality and cognitive style*. *J. Substance Abuse. Treatment*. 1991; V. 8: 277 – 291.

References

1. Il'in E.P. *Psikhologiya sporta*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
2. Luriya A.R. *Osnovy nejropsihologii*. Moskva: MGU, 1973.
3. Moskvina V.A., Moskvina N.V. *Mezhpulusharnye asimmetrii i individual'nye razlichiya cheloveka*. Moskva: Smysl, 2011.
4. Puni A.C. *Psikhologicheskie osnovy volevoj podgotovki v sporte*. Leningrad: GDOIFK, 1977.
5. Rudik P.A. *Psikhologicheskie osnovy moral'no-volevoj podgotovki sportsmena. Problemy psihologii sporta*. Moskva: FIS, 1962.
6. Moskvina V.A., Moskvina N.V. *Asymmetry and individual characteristics of strong-willed regulation teenage athletes*. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2016; 5-6: 22 – 24.
7. Moskvina V., Moskvina N. *Individual peculiarities of students with manifestations of internet addiction*. *European science review*. 2018; 7-8: 205 – 207.
8. Moskvina V.A., Moskvina N.V., Tsangl N. *Personal characteristics and motivation achievements of success in teenagers-figures in connection with the peculiarities of asymmetry*. *European science review*. 2017; 7-8: 90 – 91.
9. Moskvina V.A., Moskvina N.V., Shumova N.S., Kovalevskiy A.G. *Control over the actions in sports psychology*. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2015; 7-8: 84 – 86.
10. Miller L.I. *Predicting relapse and recovery in alcoholism and addiction neuropsychology: Personality and cognitive style*. *J. Substance Abuse. Treatment*. 1991; V. 8: 277 – 291.

Статья поступила в редакцию 12.02.19

УДК 378

Murtuzaliyeva A.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Information Technology, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunusov@zayedfund.com

Yunusov A.R., senior teacher, Department of business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunusov@zayedfund.com

INTERACTIVE METHODS OF TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF COMPUTER SCIENCE. The article deals with interactive methods of training specialists in the field of computer science. Each teacher is given an opportunity to flexibly manage learning and diversify the ways of presentation of educational information. Therefore, the imaginary use of interactive methods corresponds to the educational policy, advanced ideas of the current pedagogy and psychology, professional

interests of the pedagogical community. It is concluded that the use of interactive teaching methods in the classroom allows students to make not passive observers, but active participants in the work, increases the interest of children in the study of the subject, makes them approach the work creatively, to gain knowledge on their own. Lesson turns into a real creative process, principles of developing learning are implemented.

Key words: *interactive teaching methods, computer studies, ICT, future specialist.*

А.С. Муртузалиева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. информационных технологий, экономики и дизайна, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunusov@zayedfund.com

А.Р. Юнусов, ст. преп. каф. бизнес-информатика, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunusov@zayedfund.com

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ИНФОРМАТИКИ

В статье изучены интерактивные методы обучения подготовки специалистов в сфере информатики. Каждому педагогу информатизация предоставляет возможность гибко управлять обучением и разнообразить способы предъявления учебной информации. Поэтому воображаемое применение интерактивных методов соответствует образовательной политике, передовым идеям нынешней педагогики и психологии, профессиональным интересам педагогической общественности. Сделан вывод о том, что применения интерактивных методов обучения на уроках позволяет сделать обучающихся не пассивными наблюдателями, а активными участниками работы, увеличивает заинтересованность ребят в изучении предмета, заставляет их подходить к работе творчески, добывать знания самостоятельно. Урок превращается в настоящий творческий процесс, осуществляются принципы развивающего обучения.

Ключевые слова: *интерактивные методы обучения, урок информатики, икт, будущий специалист.*

На сегодняшний день в государстве идёт становление новейшей системы образования, ориентированного на вступление во всемирное образовательное пространство. В многочисленных сферах знаний на сегодняшний день идёт поиск специальных, устойчивых, сохраняющих структур, взаимоотношений и взаимосвязей. Абсолютно важным становится подход к усвоению познания в целом, к установлению связей между некоторыми областями знаний. Основным из значительных направлений формирования сегодняшнего общества считается его массовая информатизация.

Учась запросы нынешнего образования, будущему педагогу нужно научиться ориентироваться в обширном спектре нынешних инновационных технологий, идей, школ, направлений и не тратить время на открытие уже известного.

На сегодняшний день анализ литературных источников показал, что в довольно полно изобретены абстрактные основы интерактивных методов. Педагогический опыт свидетельствует присутствие условий для внедрения этих методов, то есть оснащение учебных кабинетов дидактической техникой. Противоречие охватывается в том, что имея теоретическое и материально-техническое оснащение, педагог не готов его использовать в виду содержательно-организационной неподготовленности. В связи с этим встаёт проблема разработки содержательно-организационной модели использования интерактивных методов в учебно-воспитательном процессе. Для того чтобы подготовить грамотных учащихся, в обширном смысле слова, в какой это будет им необходимо для активной творческой, производственной общественной деятельности, нужна такая постановка преподавания, при которой сам процесс обучения становился бы процессом активного увязывания теоретических знаний и практических умений с жизнью.

О целесообразности использования интерактивных методов обучения как главного компонента активизации познавательной деятельности в обучении школьников говорят такие их возрастные особенности, как лучшее развитие наглядно-образного мышления по сравнению с вербально-логическим, а также неравномерное и недостаточное развитие анализаторов, с помощью которых обучающиеся принимают информацию для последующей её обработки.

Если информация не воспринята, то она не может быть понята, усвоена, не может стать достоянием обучающегося. При активизации познавательной деятельности посредством ИКТ на уроках учебный процесс направлен на развитие логического и критического мышления, воображения, самостоятельности. Обучающийся заинтересован, приобщены к творческому поиску, активизирована мыслительная деятельность каждого. Процесс становится не унылым, однообразным, а творческим. А эмоциональный фон задания становится более благополучным, что очень важно для учебной деятельности учащегося. Применение ИКТ и технологий мультимедиа в образовании способно радикально изменить существующую систему обучения. Организация учебного процесса может стать более инновационной в том смысле, что будут обширно использоваться аналитические, практические и экспериментальные принципы обучения, которые позволяют ориентировать весь процесс обучения каждого отдельного обучающегося. Важно не допустить смещения внимания с содержания и смысла образования к способу передачи материала. Интеграция средств мультимедиа требует глубокого аналитического, практического и экспериментаторского подхода, который ставит в центр процесса обучения самого обучающегося. И здесь обучающийся становится создателем, исследователем. Он должен сам «узнать», «выяснить», «понять», «сделать вывод».

Самостоятельная исследовательская работа активизирует познавательные способности, выявляет креативные вероятности, предусматривает интересы обучающегося, ведет к конструктивному познанию мира и овладению профессиональными навыками.

Интерактивные методы обучения с помощью ИКТ вовлечены в процесс обучения, так как при встрече с ними на собраниях или классных вечерах, также

применяются интерактивные методы обучения. Поэтому они оказывают учащимся нетрудную помощь в подготовке творческих работ.

Личностно-ориентированный подход в образовательном процессе помогает обеспечить интерактивные методы обучения. Употребляя интерактивные методы обучения на уроках информатики, мы добиваемся новых возможностей, связанных, прежде всего, с налаживанием межличностного взаимодействия путем внешнего диалога в процессе усвоения учебного материала. Вправду, у специалистов в сфере информатики неизбежно возникают определенные межличностные взаимоотношения; и от того, какими они будут, во многом зависит успешность их учебной деятельности. Умелая организация взаимодействия обучающихся на основе учебного материала становится мощным фактором увеличения эффективности учебной деятельности в целом. Используя интерактивные методы и формы обучения, мы ставим перед собой ряд основных образовательных целей: увеличивать уровень инициативности и самостоятельности обучаемых; увеличивать степень инициативности и самостоятельности обучаемых; модификация установок и персональных ценностей; формировать навыки анализа, критического мышления, взаимодействия, коммуникации; инициировать мотивацию и интерес в области изучаемых предметов и в общеобразовательном плане; саморазвитие и развитие благодаря активизации мысли и деятельности и диалогическому взаимодействию с преподавателем и другими участниками образовательного процесса.

Общая деятельность специалистов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый отдельный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Структура урока, которая проводится в интерактивном режиме, включает 8 ступеней. Остановлюсь на спецификах организации каждого из них. Мотивация. Для создания мотивации наряду с трудными вопросами и заданиями употребляя сценки, чтение словарных статей, отрывков из газетных статей, заслушивание статистических, разные определения одного понятия.

Цели уроков интерактивного обучения отличаются от традиционных. На первое место выдвигаются цели, связанные со знаниями обучающихся: назвать признаки функциональных стилей, назвать изменения, произошедшие в графике, дать определения. Затем ставятся цели, связанные с создаваемыми умениями: выделить, определить, публично представить результаты групповой работы. На третьем месте стоят цели, называющие ценности: выразить своё отношение, высказать своё мнение, сделать вывод о практической значительности полученных знаний.

Предоставление новой информации. Поскольку все понятия, которые мы изучаем, в той или иной мере уже знакомы учащимся, рекомендую начинать этот этап с мозгового штурма: «Какие ассоциации вызывает у вас слово письменность?», «Какие понятия связаны со словом орфография?» Представленные стержневые мысли я записываю на доске в столбик и нумерую. Этот вид работы помогает отобрать то, что уже известно учащимся, а что действительно непонятно, незнакомо.

В качестве интерактивных упражнений я практикую работу в малых группах. Проведение этого этапа вызывает наибольшее число трудностей. В группах вставного состава эти проблемы решаются с помощью ротации: из деятельной группы перевожу в пассивную, а из пассивной – в активную. Состав группы обязан включать не более 5-6 человек, т. к. в группах большего численного состава иногда не хватает времени всем высказаться, легче бывает «спрятаться» за спины других, что снижает активность обучающихся, гасит интерес к занятию. Лучше, если в каждой группе объединяются обучающиеся различного уровня

информированности по данному предмету, это позволяет им заочно добавлять и обогащать друг друга. Во избежание потери времени на уроке следует заранее планировать, как учащиеся будут разделены на группы. Для этого можно раздать карточки со словами, которые составляют определение, и предложить объединиться всем. Размещение рабочих мест тоже нужно продумать заранее. Логическим завершением работы над новыми знаниями является создание нового продукта. Учитывая большой объем информации, усваиваемой на уроке, и ограниченность времени, в качестве нового продукта я предлагаю обучающимся сделать самостоятельные выводы (например, о том, могут ли оставаться производственные нормы неизменными по истечении десятилетий), высказать свою точку зрения, выполнить новое, ранее не выполненное задание.

Важнейшими составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются обучающимися. Существенное различие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя, их учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

При конструктивном употреблении интерактивных методов обучения эффективнее достигаются общие цели образования, легче формируются компетенции в области коммуникации: умение собирать факты, их соотносить, создавать, выражать свои мысли на бумаге и устно, логически рассуждать, вслушиваться и осознавать устную и письменную речь, открывать что-то новое, делать выбор и принимать решения.

Таким образом, применение интерактивных методов обучения в сфере информатики в учебном процессе позволяет не только модернизировать его, увеличить результативность, мотивировать учащихся, но и дифференцировать процесс с учётом индивидуальных особенностей каждого учащегося. Педагогу

информатизация предоставляет возможность гибко управлять обучением и разнообразить способы предъявления учебной информации. Поэтому, воображаемое применение интерактивных методов соответствует образовательной политике, передовым идеям нынешней педагогики и психологии, профессиональным интересам педагогической общественности.

Представленный педагогический потенциал соответствует содержанию образования и уровню современной науки, направлен на создание у обучающихся верных представлений об общих методах научного познания. Учащиеся понимают приобретённые поэтапно знания как элемент единой, целостной системы. Обучение строится с опорой на пройденный материал. Развивая имеющиеся умения и навыки, обучающиеся определяют связи между новыми и ранее приобретёнными знаниями в области разных предметов. Это даёт возможность максимального раскрытия потенциала. Такая деятельность позволит проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, показать публично достигнутый результат. Эти методы обучения интересны учащимся, так как дают им возможность раскрыть свой потенциал, проявить себя в различных видах деятельности, способствуют реализации творческих способностей, учат общаться в коллективе. Проведение уроков в нетрадиционной форме с использованием нынешних педагогических технологий является мощным инструментом повышения познавательной активности обучающихся, причащающий их к самостоятельной познавательной деятельности.

Следовательно, применения интерактивных методов обучения на уроках позволяет сделать обучающихся не пассивными наблюдателями, а активными участниками работы, увеличивает заинтересованность ребят в изучении предмета, заставляет их подходить к работе творчески, добывать знания самостоятельно. Урок превращается в настоящий творческий процесс, осуществляются принципы развивающего обучения.

Библиографический список

1. Алиева Р.Р., Пейзулова У.А. Интернет-ресурсы в профессиональной деятельности педагога. *Интерактивные технологии в профессиональном образовании*. Материалы межвузовской студенческой и региональной научно-практических конференций. Под редакцией М.Х. Хайбулаева. Махачкала, 2016: 34 – 39.
2. Алиханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Применение компьютерных игр в образовании. *Современные педагогические технологии профессионального образования*. Москва-Берлин: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2018: 361 – 366.
3. Клушина Н.П. стратегическое управление качеством подготовки студентов в современном вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 155 – 157.
4. Амамбаева Н.С. Научные подходы подготовки специалистов в профессиональной среде социально-культурной сферы. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 237 – 239.
5. Касторнова В.А. Системы искусственного интеллекта как технологическая основа решения неформализованных задач в информационно-образовательном пространстве предметной области «Информатика». *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 17 – 20.

References

1. Alieva R.R., Peizulova U.A. Internet-resources in professional activity of a teacher. *Interactive technologies in professional education*. Materials of inter-university student and regional scientific-practical conferences. Edited by M.H. Hajbulayeva. Makhachkala, 2016: 34 – 39.
2. Aliphanova F.N., Alieva R.R. Application of computer games in education. *Modern pedagogical technologies of professional education*. Moscow-Berlin: OOO "Direktmedia Publishing", 2018: 361 – 366.
3. Klushina N.P. strategic management of quality of student preparation in a modern university. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 155 – 157.
4. Amambaeva N.S. Scientific approaches to specialist preparation in the professional and socio-cultural sphere. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 237 – 239.
5. Kastornova V.A. Systems of artificial intelligence as a technological basis for solving non-formalized tasks in the information-educational space of the subject area "Informatics". *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 17 – 20.

Статья поступила в редакцию 20.02.19

УДК 371

Mustafayeva A.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru

Gaydarova L.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru

Kurbanova A.D., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru

PEDAGOGICAL EDUCATION OF PARENTS IN THE FIELD OF MORAL FORMATION OF PERSONALITY AND PREVENTION OF EXTREMISM. The article is dedicated to a problem of pedagogical education of parents. The main attention is paid to the formation of moral attitudes in a family. A culture of peace, harmony and tolerance has been formed in Russia for centuries. In this regard, nothing should be invented. The authors must respect our history and traditions, skillfully use the rich heritage of previous generations in the name of today and tomorrow of the republic and the country, to promote their further development. Such unique experience of the union of dozens of peoples and peaceful coexistence of the three major world religions – Islam, Christianity and Judaism is not in any region of Russia. This experience is a powerful tool in terms of preventing ethnic and religious extremism, ethnic conflicts in modern conditions, their prevention not only in the country but also abroad.

Key words: family, parents, education, upbringing, morality, society, culture.

А.Р. Мустафаева, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала,

E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru

Л.И. Гайдарова, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала,

E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru

А.Д. Курбанова, канд. экон. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала,

E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ НРАВСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА

Статья посвящена проблеме педагогического просвещения родителей. Главное внимание обращается на формирование нравственных установок в семье. В России веками формировалась культура мира, согласия, толерантности. И в этом плане ничего изобретать не надо. Нужно уважительно относиться к своей истории, традициям, умело использовать богатейшее наследие предыдущих поколений во имя сегодняшнего и завтрашнего дня республики и страны, содействовать их дальнейшему развитию. Такого уникального опыта содружества десятков народов и мирного сосуществования трех основных мировых религий – ислама, христианства и иудаизма нет ни в одном регионе России. Этот опыт – мощное средство в плане предотвращения этнического и религиозного экстремизма, межнациональных конфликтов в современных условиях, их профилактики не только в республике, но и за её пределами. Чтобы сформировать культуру межнационального общения, нужно знать традиционную культуру воспитания всех народностей, населяющих регион (обычаи, язык, искусство, историю и т. д.).

Ключевые слова: семья, родители, образование, воспитание, нравственность, общество, культура.

Наше общество, охваченное экономическими и социальными неурядицами, требует незамедлительных мер, способствующих его нравственному оздоровлению, т. е. именно в утрате нравственности одна из основных причин всех несчастий и бед. Найти выход посредством гуманизации современной жизни, дать место духовности в формировании поведения человека через обращение к бесценным памятникам отечественной и мировой культуры, – это путь плодотворный, но, к сожалению, недостаточный. Он лишь тогда оправдывает возлагаемые на него надежды, когда будет опираться на прочный фундамент с детства усвоенных моральных принципов. Т. е. исходную систему элементов нравственности, которая дает «всходы» во всех сферах жизни, следует закладывать в семье. Именно поэтому хорошее семейное воспитание крайне необходимо.

Педагогическое просвещение родителей – определённая сумма психолого-педагогических, нравственно-этических и других знаний – важнейший компонент педагогической культуры, которая отражает степень зрелостей родителей как воспитателей. Именно от семьи зависит, насколько близко в мировоззрении подростка сойдутся представления о «должном» и «сущем», обязанностях и правах, слове и деле. В тоже время исследования говорят о значительных резервах качества семейного воспитания, о том, что нравственный потенциал семьи осознан и используется далеко еще не в полной мере. Здесь огромное поле работы не только для ученых, но и для учебного заведения. Семейная традиция – это некая категория, которая принадлежит процессу создания членами семьи норм и ценностей, которые регулируют жизнь семьи. Как и нравственность, семейные традиции неписаным законом. Эти традиции воспитывают членов семьи, затрагивают отношение ребенка к самому себе как к личности, к остальным людям и всему миру. Семейные, общественные традиции и нормы безусловно являются некой базой в процессе нравственного воспитания детей. А теперь представьте на минуту, что будет, если семья перестанет соблюдать эти сложившиеся традиции. Не трудно догадаться, что семья перестанет существовать, а если семья перестанет чтить традиции, то и общество даст «трещину».

Поэтому не стоит забывать и об общественном воспитании. Подрастающее поколение обязаны воспитывать не только семья, но и общество, в частности учебные заведения. Конечно, само по себе образование никоим образом не гарантирует высокого духовного и нравственного воспитания, так как воспитанность человека зависит только от него самого, оно проявляется в повседневном поведении, его отношении к другим людям.

Таким образом, воспитание у молодёжи нравственности и достойный культурный уровень является самой важной задачей в процессе становления личности.

К сожалению, нужно признать, что в истинном понятии «нравственность» мало известна современному обществу, прежде всего от того, что значение сильно искажено. Мы пытаемся идти в ногу со временем, стараемся соответствовать моде, говорим так, как модно, ведем себя так, как приписывают нам наши «эталон». Получается, что общество пропагандирует, навязывает нам безнравственность? И из этого следует, что быть нравственным не модно.

Молодёжь перестала стесняться темы разврата. Более того, жить «гражданским браком» стало нормой. Не будем далеко ходить. Спросите у своих бабушек и дедушек: «Приемлемо ли было жить женщине и мужчине без штампа в паспорте?». Поступит однозначный ответ. Сейчас «блудное сожительство» наоборот поддерживают, считая это пользой для пары. Нивелируется понятие ответственности перед семьей, нет бывшего крепкого, негасимого семейного очага. Пожил, не устроило, ушел. Казалось бы, что в этом такого? Появилась новая норма, в конце концов, у нас плюрализм. Хочешь – вступай в «гражданский брак», хочешь – храни целомудренность до свадьбы. Никто нас не заставляет жить по уставу. Ты сам отвечаешь за свои поступки. Стоит полагать, что из-за такой свободы в выборе человек теряет частичку нравственности.

Без нравственного регулирования не может обойтись ни одна область человеческой жизни, в то же время, нравственность не может успешно выполнять свои функции воспитания человека без сочетания с другими средствами нормативного регулирования, в первую очередь – с таким, как право. В связи с этим обосновывается необходимость формирования в личности правовой культуры, даётся содержательный анализ данного понятия в соответствии с современными

требованиями, уточняется взаимосвязь права и морали в регулировании общественных отношений [1].

Кризис общества привел к смещению нравственности, проявляющейся в интеллектуально-чувственном, волевым выражении смысла и закономерности жизни в виде синтеза вечных истин, добра, красоты, других высших ценностей и свободы человеческого духа из центрального, основополагающего и всеутверждающего положения в общественной и личной жизни на её периферию.

Но более существенное влияние на молодёжь имеет социокультурный фактор, связанный с ценностно-нормативной неопределенностью, ухудшением общей культуры и нарушением адаптационных возможностей. Традиционные духовно-нравственные ценности девальвируются и вытесняются групповыми интересами и желаниями, разрушается система нравственных норм социальной жизни, наблюдается хаос мнений по отношению к новым ценностям жизни. В этих условиях молодой человек теряет привычные ориентации, чувство опоры на свои традиционные корни, утрачивает связи с обществом. Усиливается риск социальной дезориентации, бездуховной жизни, потери духовной связи со своим народом, непонимания культурных различий и норм межэтнического взаимодействия.

Развития образования в России выдвигает задачу становления духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения как одну из приоритетных задач образовательной системы на всех её уровнях. Опыт последних лет развития России показал, что в условиях современной свободы выбора нельзя рассчитывать на успех в воспитании детей, полагаясь только на государство либо только на общественные институты, прежде всего на школу и детский сад, или только семью. И дело в том, что в условиях заимствования у запада свойственных ему моделей и ориентиров – расчета, индивидуализма, конкуренции, приобретательства – молодое поколение растет безнравственное, жестокое, незаконопослушное. В таком случае не обоснованы надежды на контролируемую роль государства, на законы и кодексы. Все начинается с человека, с его воспитания, с его внутреннего мира. Человек – существо духовное, он стремится не только к физическому развитию, но и к духовному становлению. Соединить в себе личное и народное, земное и небесное, телесное и духовное – это естественная потребность человека.

Но эта проблема настолько сложна, что постоянно привлекала внимания исследователей. В известных в педагогической теории исследованиях выявлены сущность и специфика разных аспектов проблемы духовно нравственного воспитания молодёжи. Эффективной мерой в борьбе с национальным экстремизмом станет республиканская целевая программа по профилактике экстремизма, которая должна содержать комплекс мероприятий, предусматривающих развитие традиционной народной культуры.

Известно, что основой духовно-нравственного воспитания является культура общества, семьи и образовательного учреждения – той среды, в которой живет ребенок, в которой происходит становление его и развитие. Культура – это, прежде всего, система ценностей, закреплённая в традициях. Она необходима для удовлетворения духовных потребностей и поиска высших ценностей.

Питательной средой экстремизма, паразитирующего на религиозных и национальных чувствах, является недостаток широкого круга людей религиозных знаний и духовной практики, выдержанной в духе многовековых вероисповедных традиций. Под видом древних учений эмиссары экстремизма обычно проповедуют новые идеи, придуманные для оправдания насилия по отношению к людям другой веры. В то же время опыт религиозной жизни и добрососедства, накопленный верующими, остается невостребованным в национальных системах образования, воспитания и массовой информации.

Кроме того, экстремизм, прикрывающийся религиозными или национальными лозунгами, нередко эксплуатирует и такие традиционные ценности, как личная и общественная нравственность, любовь к своему народу. Преступники, декларирующие намерение захватить весь мир, пытаются обратить себе на пользу естественное стремление людей защитить свою веру и культуру перед лицом воинствующей секулярной глобализации. Экстремистская пропаганда становится привлекательной для тех, кто не может смириться с нравственной распущенностью, безрелигиозностью, социальной и экономической несправедливостью, царящими в современном обществе [3].

Причиной роста экстремизма в XXI веке стал духовный и нравственный вакуум, образовавшийся в жизни народов. Для его устранения сегодня. Необходимо, чтобы духовно-нравственное воспитание присутствовало в системе образования и в средствах массовой информации. Ответственность за это лежит на государстве, духовный смысл существования которого в ограничении зла и поддержке добра. Настало время, когда народы должны вернуться к мировоззрению, основанному на твердых нравственных принципах, приобрести необходимые познания в религиозной области, обогатиться опытом диалога религий и культур. Это будет лучшей прививкой, убивающей смертельный вирус экстремизма.

Знамена времени ясно указывают нам, что откладывание на будущее духовного и нравственного обновления наших народов безнадежно ослабит нас перед лицом фанатичного и коварного неприятеля, сделает все внешние меры безопасности непрочными и недолговечными. Помня об этом, необходимо укреплять дух и надежно хранить этнополитическое единство.

В России веками формировалась культура мира, согласия, толерантности. И в этом плане ничего изобретать не надо. Нужно уважительно относиться к своей истории, традициям, умело использовать богатейшее наследство предыдущих поколений во имя сегодняшнего и завтрашнего дня республики и страны, содействовать их дальнейшему развитию. Такого уникального опыта содружества десятков народов и мирного сосуществования трех основных мировых религий – ислама, христианства и иудаизма нет ни в одном регионе России. Этот опыт – мощное средство в плане предотвращения этнического и религиозного экстремизма, межнациональных конфликтов в современных условиях, их профилактики не только в республике, но и за её пределами.

В Дагестане, как и повсюду в стране, идет процесс интенсивного духовного возрождения. Не только исламского, но и христианского, и иудейского. Все эти религии являются консолидирующей силой дагестанского общества, доказывают на практике, что веротерпимость – важнейшее качество функционирования религий, на котором формируется межконфессиональное согласие.

В процессе взросления на человека ложится самостоятельное нравственное воспитание. Теперь он сам должен отвечать за свои поступки и действия. К моменту взросления у него должна сформироваться система нравственных ценностей, которым впоследствии он научит своих детей. Как правило, среди таких ценностей любовь, семья, добро, счастье, ценность жизни, человеколюбие и другие. И в зависимости от того, какие ценности человек ставит в приоритет, определяется какими будут его поступки – нравственными или безнравственными. И поэтому стоит сказать, что нравственность – это исключительно самостоятельный выбор человека. Разговор о семейном воспитании хочется закончить словами Великого русского педагога К.Д. Ушинского: «Два желания, часто противоположные, борются в душе каждого отца и каждой матери: они желали бы видеть в детях своих все нравственные совершенства, но в тоже время желают им таких успехов в жизни, из которых некоторые не всегда ладят с нравственными совершенствами. К этому еще присоединяются родительское властолюбие, тщеславие, хвастовство своими детьми...» [2].

Явление терроризма в наше время успело глубоко внедриться в разум и сердца людей на всей планете. Сейчас каждый первоклассник знает, что есть на свете люди, именуемые террористами, которые взрывают дома, убивают людей и т. д. Это та общая информация, которая постоянно поступает к нам с экранов телевизоров. Не всякий станет утруждать себя более детальным рассмотрением этой проблемы. На мой личный взгляд, она уже превращается в определенную реалию жизни, и к ней стали привыкать на столько, что отводят ей собственное место в политической, социокультурной и др. средах. Это

ужасно, что людей приучили брать в расчёт существование такого явления и считаться с ним.

Закон Российской Федерации «Об образовании» поставил перед школой задачу защиты и развития национальных культур, региональных культурных традиций и национальных особенностей. В связи с трудной и противоречивой культурной и политической обстановкой проблема использования семейных народных традиций духовно-нравственного потенциала в учебно-воспитательном процессе современной школы решена далеко не полностью.

Без нравственного регулирования не может обойтись ни одна область человеческой жизни, в то же время, нравственность не может успешно выполнять свои функции воспитания человека без сочетания с другими средствами нормативного регулирования, в первую очередь – с таким, как право. В связи с этим обосновывается необходимость формирования в личности правовой культуры, дается содержательный анализ данного понятия в соответствии с современными требованиями, уточняется взаимосвязь права и морали в регулировании общественных отношений.

Кризис общества привел к смещению нравственности, проявляющейся в интеллектуально-чувственном, волевом выражении смысла и закономерности жизни в виде синтеза вечных истин, добра, красоты, других высших ценностей и свободы человеческого духа из центрального, основополагающего и все утверждающего положения в общественной и личной жизни на её периферию.

Однако сравнительный анализ связей направленности и выводов исследований предыдущих десятилетий с практическим поведением бывших выпускников школы сегодня убедительно доказывает не только идеологическую, но и концептуальную ограниченность такого подхода. В краткий временной срок многие люди молодого и зрелого возрастов резко изменили свои атеистические, общественно-политические, нравственно-эстетические и гражданские взгляды и убеждения. В этой связи мы считаем, что методологически более целесообразно ставить проблему формирования не отдельных нравственных качеств, а целостной нравственной позиции личности как фундаментального ядра морально-ценностных ориентаций и принципов жизнедеятельности человека, целостной духовно-нравственной культуры личности, интегрирующей в себе как позитивные этнокультурные, так и общечеловеческие ценности.

Национально-региональные традиции воспитания позволяют детально разобраться в общности народных педагогических культур, в их нравственных взаимосвязях. Чтобы сформировать культуру межнационального общения, нужно знать традиционную культуру воспитания всех народностей, населяющих регион (обычаи, язык, искусство, историю и т. д.). Именно в контексте всего богатства традиционной педагогики и нравственно-этнической культуры народов представляется возможным демократическим путем регулировать иерархию гуманистических взаимосвязей: национальная политика, межнациональные отношения, общение, национальное воспитание, межнациональное воспитание, межнациональное сотрудничество, национальное согласие, общенациональная гармония. В связи с тем, что Республика Дагестан находится в сложной экономической, социальной ситуации, молодежь ежедневно сталкивается с альтернативой и пытается заменить духовно-нравственные традиции на ложные представления.

Тема особенно актуальна для молодых людей, подростков, учащихся в учебно-образовательной среде, поскольку достаточно часто террористы используют подростков в своих целях. И основой является педагогическое просвещение родителей ведь молодежный экстремизм, терроризм – это результат недостаточной социальной адаптации молодежи, влекущий асоциальное поведение молодых людей.

Библиографический список

1. Мустафаева А.Р. Исторические предпосылки и проблемы формирования нравственных качеств в поликонфессиональных регионах. *Ученые записки университета имени Л.П. Лесгафта*. Санкт-Петербург. № 5 (75): 89 – 93.
2. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*. Академия педагогических наук. 1957.
3. Плеханов Г.В. Об атеизме и религии в истории общества и культуры. *Избранные произведения и извлечения из трудов*. Научно-атеистическая библиотека. Г.В. Плеханов. Москва: Мысль, 2015.
4. Мустафаева А.Р. Семья как основа формирования нравственных приоритетов личности. *Наука в современном информационном обществе*: материалы докладов X международной научно-практической конференции 2016: 57 – 59.
5. Мустафаева А.Р. Нравственные приоритеты семейного воспитания. *Проблемы и перспективы современного образования*: материалы III Международной научно-практической конференции Махачкала 2016: 186 – 189.

References

1. Mustafaeva A.R. Istoricheskie predposylki i problemy formirovaniya npravstvennykh kachestv v polikonfessional'nykh regionah. *Uchenye zapiski universiteta imeni L.P. Lesgafta*. Sankt-Peterburg. № 5 (75): 89 – 93.
2. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Akademiya pedagogicheskikh nauk. 1957.
3. Plehanov G.V. Ob ateizme i religii v istorii obschestva i kul'tury. *Izbrannye proizvedeniya i izvlecheniya iz trudov*. Nauchno-ateisticheskaya biblioteka. G.V. Plehanov. Moskva: Mysl', 2015.
4. Mustafaeva A.R. Sem'ya kak osnova formirovaniya npravstvennykh prioritetov lichnosti. *Nauka v sovremennom informacionnom obschestve*: materialy dokladov X mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 2016: 57 – 59.
5. Mustafaeva A.R. Npravstvennye prioriteti semejogo vospitaniya. *Problemy i perspektivy sovremenogo obrazovaniya*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Mahachkala 2016: 186 – 189.

Статья поступила в редакцию 03.03.19

УДК 378.147

Podguzova E.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Smolensk State Institute of Arts (Smolensk, Russia), E-mail: podguzova@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-CREATIVE DIRECTION OF THE HEADS OF THE AMATEUR GROUPS IN THE PROCESS OF UNIVERSITY TRAINING. The article deals with a problem of efficiency of formation of professional and creative orientation of future leaders of amateur groups during their training. Polyfunctionality of activity of heads of creative collectives in the sphere of national creativity demands a rational choice of methods of training and forms of extracurricular activity, their mutual combination. In the article the author emphasizes the importance of the situation of success in educational and competitive activities as a factor in the formation of a positive attitude of the student to professional and creative activity. Ensuring the participation of students in scientific, scientific, practical and creative conferences and competitions contributes to the development of their professional and creative orientation and improve their professional level. Important in this process is the possibility of joint creativity teacher-student. The empirical data presented in the article, testifying to the degree of importance of certain factors in the formation and development of professional and creative orientation of students-future leaders of creative amateur groups.

Key words: professional orientation, professional creativity, head of amateur collective, educational and creative activity, extracurricular work.

E.E. Подгузова, канд. пед. наук, доц., ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», г. Смоленск, E-mail: podguzova@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ЛЮБИТЕЛЬСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье раскрывается проблема эффективности формирования профессионально-творческой направленности будущих руководителей любительских коллективов в период их обучения. Полифункциональность деятельности руководителей творческих коллективов в сфере народного творчества требует рационального выбора методов обучения и форм внеучебной деятельности, их взаимного сочетания. В статье автор подчеркивает значимость ситуации успеха и в учебной и в конкурсной деятельности как фактора формирования позитивного отношения студента к профессионально-творческой деятельности. Обеспечение участия студентов в научных, научно-практических и творческих конференциях и конкурсах способствует развитию их профессионально-творческой направленности и, повышению их профессионального уровня. важным в этом процессе является возможность совместного творчества педагог-студент. Представленные в статье эмпирические данные, свидетельствующие о степени значимости тех или иных факторов при формировании и развитии профессионально-творческой направленности студентов – будущих руководителей творческих любительских коллективов.

Ключевые слова: профессиональная направленность, профессиональное творчество, руководитель любительского коллектива, учебно-творческая деятельность, внеаудиторная работа.

Происходящие преобразования во всех сферах российской экономики требуют от профессиональной школы перехода от подготовки знающих специалистов к подготовке профессионалов владеющих не только ключевыми компетенциями и квалификациями для решения профессиональных задач, но и навыками творческой профессиональной деятельности.

Значимость не просто большого объема знаний, а способность к их творческому применению при решении как стандартных, так и нестандартных профессиональных задач скрыта в формуле «важно не то, что и сколько я знаю, а то как» (В.В. Сериков)

Изучая различные аспекты профессионального творчества, исследователи приходят к выводу, что это способность специалиста решать нестандартные профессиональные задачи в условиях не возможности использования имеющегося опыта [1]. На это обращают внимание и стандарты высшего образования, определяя ключевые компетенции выпускника вуза. А это в свою очередь требует соответствующей корректировки содержания образования и организации учебного процесса в аспекте развития профессионального творчества студентов.

При подготовке специалистов сферы народного художественного творчества возникают в этом плане определенные сложности. Это связано с тем, что деятельность руководителя любительского творческого коллектива носит полифункциональный характер, то есть руководитель решает весьма разноплановые задачи:

- организаторского плана: создания коллектива, обеспечение его повседневной учебно-репетиционной и концертной деятельности;
- творческого характера: творческое развитие участников, подготовка концертных номеров и т. п.;
- воспитательного характера: развитие, как личности участника коллектива, так и всего коллектива в целом.

Образовательный стандарт акцентирует эти задачи как виды профессиональной деятельности: художественно-творческая, педагогическая, организационно-управленческая и методическая, а творчество в каждом из этих видов имеет свою специфику. [2] А, следовательно, это должно найти свое отражение и в учебном процессе. Иными словами стоит проблема выстраивания взаимосвязи учебной и внеучебной (внеаудиторной) работы и направление её на решение проблем развития профессионального творчества будущих руководителей коллективов народного творчества.

Традиционно профессиональное творчество руководителя характеризуется обусловленностью его проблемной ситуацией, использованием (или сочетанием) нестандартных, оригинальных, оптимальных, рациональных приемов, средств при её решении, направленностью субъекта профессиональной деятельности на поиск нового способа, приема решения возникающих профессиональных задач и их реализацию в профессиональной деятельности и т. п. Профессиональное творчество рассматривается в контексте профессионального становления личности, как определенный этап накопления опыта практической деятельности профессионального совершенствования и приобретения мастерства.

Однако профессиональное становление в сфере руководства любительскими коллективами народного творчества имеет специфическое проявление.

Если при решении задач организаторского или воспитательного характера можно согласиться, что опыт необходим, то решение задач творческого характера изначально требует развития соответствующей направленности изначально. Анализ профессиональной реализации выпускников направления подготовки «Народная художественная культура» свидетельствует о том, что студенты активно включенные в творческую реализацию в период обучения, становились достаточно успешными руководителями коллективов после выпуска и одинаково эффективно решали и управленческие, и воспитательные, и собственно творческие задачи.

В нашей статье мы остановимся на двух аспектах означенной проблемы:

- личностной – формирование профессионально-творческой направленности;
- организационной – использование для этого внеаудиторной учебно-профессиональной деятельности.

Направленность личности традиционно определяется как совокупность устойчивых мотивов и целей человека. Определить направленность человека, во многом можно по его деятельности. В нашем случае это отношение к профессиональной деятельности. Это отношение складывается из того как направленность студента складывалась на довузовских этапах его жизни [3].

Важным условием, обеспечивающим творческий успех в профессиональной деятельности является наличие субъективных свойств, склонностей, способностей человека соответствующих характеру выбранной профессии, а также наличие опыта участия в творчестве на уровне любительства. Наши беседы и наблюдения свидетельствуют о том, что студенты имеющие опыт участия в творческом коллективе на уровне любительства, опыт концертной деятельности четко осознают значимость творчества в приобретении профессионального мастерства. При отсутствии такого опыта студенты испытывают определенные затруднения в осознании творческой сущности будущей профессии.

Задача же вузовских педагогов учитывая личностные особенности студента формировать и развивать избирательно-положительное отношение человека к профессии или к отдельной её стороне. К личностными особенностями требующим учета можно отнести: ценностные ориентации, мотивы, стиль мышления и познавательные алгоритмы, способность чувствовать новое и т. д.

Эффективность формирования и развитие профессионально-творческой направленности личности будущих руководителей коллективов народного художественного творчества в вузе обуславливается рациональной организацией учебно-творческой деятельности, которая в основе своей носит творческий характер. Успешность или не успешность студента в этой деятельности в конечном итоге и формирует то или иное отношение его к профессии. Если исходить из того, что направленность это основа профессионального роста и личностного развития человека, то развитие профессионально-творческой направленности студентов связано с формированием у них способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания; развитие познавательной, исследовательской и творческой активности; воспитание интереса к участию в творческой деятельности; формирование профессионального кругозора и творческого подхода к своей профессиональной деятельности.

Успешность формирования позитивного отношения к творческой профессиональной деятельности в рамках учебных занятий определяется целым набором факторов. Подавляющее большинство респондентов, принявших участие в нашем опросе, на первое место поставили личность преподавателя. Это совершенно справедливо и обосновывается тем, что для молодого человека, осваивающего профессию, связанную с художественным творчеством большое значение имеет роль наставника – яркого интересного творческого. Ценностно-личностный эффект взаимодействия педагога-наставника и студента при совместной продуктивной деятельности по решению учебно-творческих задач имеет особое значение при формировании личности будущего руководителя творческого коллектива.

А второе и третье место отдано эвристическим методам обучения и коллективным формам организации творческого процесса. Что тоже оправдано, так как именно эвристические методы, опираясь на теоретическую подготовку способствуют формированию готовности и развивают способность будущего специалиста выявлять и анализировать актуальные проблемы в профессиональной сфере, подталкивает к поиску способов и средств творческого их решения. Причем это касается всего спектра профессиональных задач: и организаторских, и воспитательных, и художественно-творческих.

Комментируя использование коллективных форм творчества, студенты оговаривали наличие благоприятной атмосферы в группе как главного условия творческого самовыражения.

Наряду с учебной деятельностью важным компонентом в формировании профессионально-творческой направленности руководителей творческих любительских коллективов является и внеаудиторная работа, которая включает такие формы как исследовательская деятельность студентов с выполнением творческих заданий профессиональной направленности, их участие в концертах, фестивалях, конкурсах, социально-культурных проектах. Приоритетными формами внеаудиторной работы являются те из них, которые обеспечивают оптимизацию сотворческого взаимодействия, активизируют самореализацию студентов, помогают становлению их творческой индивидуальности.

Студенческое творчество это весьма сложная палитра деятельности. Оно включает как копирование, то есть освоение выработанных кем-то способов, норм деятельности и поведения, так и развитие личности, идущее изнутри, стимулирующее активность, самостоятельность, оригинальность мышления студента и его ответственность за полученный результат.

Освоенные, в рамках учебной деятельности традиционные методы и способы творчества, реализуются во внеаудиторной работе, то есть находят свое отражение в самостоятельном творчестве, осуществляется раскрытие заложенных в студенте возможностей, его творческого потенциала. В определенном смысле это и есть условия для самореализации личности.

Единство проявления творческого потенциала личности и её рост, развитие у нее способности и желания быть самой собой является сущностным смыслом гуманистической парадигмы образования. К основным постулатам этого процесса, на наш взгляд, можно отнести бережное отношение к индивидуальности студента, в помощи раскрытия личностных сил таланта студента.

С точки зрения развития способностей и творческой инициативы студентов незаменимы проводимые в вузе научные, научно-практические и творческие конференции и конкурсы. Они содействуют развитию профессионально-творческой направленности за счет активизации творческой работы студентов, повышения их профессионального уровня. В названных формах внеаудиторной работы принимают участие педагоги, студенты, специалисты ведущих учреждений культуры. Знакомство с научными исследованиями в области культуры и искусства, процессом и техникой творчества великих мастеров искусства и науки, общение с увлеченными людьми-новаторами в профессии является действенным фактором в профессиональном развитии студентов и формировании их профессионально-творческой направленности.

Наблюдения за участниками традиционного конкурса балетмейстерского и исполнительского мастерства, конкурса сценаристов, конкурса «Режиссерский дебют», конкурса инструменталистов им. А.В. Станчинского, проводимого в Смоленском государственном институте искусств, свидетельствуют о ежегодном профессиональном росте участников.

Библиографический список

1. Белорусова Е.В., Михайлова О.Р. Развитие творческой активности студентов в условиях профессионального образования. *Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф.* (г. Казань, май 2015 г.). Казань: Бук, 2015: 157 – 159.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура».*
3. Краснополянская М.Ю. Профессиональная компетентность руководителя художественного коллектива. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств.* 2009; 2(18): 89 – 93.
4. Подгузова Е.Е. Учебно-профессиональная деятельность в творческой самореализации студентов вузов культуры и искусств. *Теория и практика психолого-педагогической подготовки специалистов в университете: сборник научных докладов.* Изд-во «ЕКС-ПРЕС» – Габрово, 2016: 284 – 289.
5. Мурашко В.Г. Коллективы любительского художественного творчества в современной социокультурной ситуации. *Социально-педагогическая работа.* 2010; 9: 21 – 25.
6. Сонин В.А. *Психология решения нестандартных задач.* Санкт-Петербург: Речь, 2009.

References

1. Belorусova E.V., Mihajlova O.R. Razvitiye tvorcheskoj aktivnosti studentov v usloviyah professional'nogo obrazovaniya. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: materialy II Mezhdunar. nauch. konf.* (g. Kazan', maj 2015 g.). Kazan': Buk, 2015: 157 – 159.

Если говорить о хореографах, то на первом втором курсе это робкие попытки творчески осмыслить традиционные хореографические образы, то на старших курсах уже самостоятельно выбранные темы, оригинальная её разработка, интересная хореографическая лексика, не стандартные подходы к выбору музыкального материала. Ребята профессионально подходят к выбору исполнителей.

Беседы с участниками конкурса демонстрируют изменения мотивации выбора темы для постановки. Авторитет педагога-руководителя работы важен на любом курсе: но на младших курсах студенты акцентируют внимание на значимости профессиональных подсказок стороны педагога (73%), а для студентов старших курсов это увлеченность педагога данной тематикой и возможность реального совместного творчества. На это обращали внимание около 60% студентов разных лет [4].

Конкурс сценаристов уже предполагает заранее заданную тему и в задачу студента входит выбор документального и художественного материала и объединение его единым замыслом. Успешность студенческих работ, во многом, по словам самих ребят, определялась чтение дополнительной литературы (научной, художественной, публицистической по различным предметам). На это обращали внимание около 90% опрошенных участников конкурса разных лет.

А вот для участников конкурса студенческих научных работ приоритетом выбора направления исследования является увлеченность научной проблемой педагога и его способность повести за собой (71%), а также социальная значимость темы.

Особо стоит обратить внимание на тот факт, что участие студентов в разработке и реализации социально-значимых проектов студенты старших курсов мотивируют возможностью получить опыт творческой реализации в профессии.

Характеризуя участие студентов в конкурсных программах, мы специально остановились лишь на внутренних конкурсах, так как участие в общероссийских и, тем более, конкурсах международных конкурсах это особая ответственность учебного заведения и выявить именно студенческую творческую составляющую, зачастую весьма сложно.

Подготовка и участие студентов в конкурсах и социально-культурных проектах в рамках внеаудиторной работы это самостоятельное решение комплексных творческих задач, в той или иной степени связанных с профессиональным творчеством. Это уже само по себе творческий процесс, включающий все его логические этапы: от осмысления проблемы и возникновения идеи, до её детальной проработки и реализации. Степень зрелости творческой идеи, её логическое обоснование и качество её воплощения естественно различны: от едва намеченных контуров возможного решения до сравнительного полного обоснования и высококачественного воплощения. Это зависит от степени подготовленности студента к будущей профессиональной деятельности, то есть степени освоения профессиональных компетенций. Например, представление концертного номера, требует от участника конкурса не только его художественного решения, но и проявления организаторских и педагогических способностей: поиск исполнителей и работа с ними, обеспечение костюмами, реквизитом, организация репетиционной работы и т.п. Это собственно мы и видели наблюдая в конкурсных работах и проектах профессиональный рост студентов от первого до выпускного курса.

Включение студентов в охарактеризованные нами выше приоритетные формы внеаудиторной работ имеет двойное значение. С одной стороны это формирование интереса к творческой профессиональной деятельности и приобретение опыта соревновательности и отстаивания творческой позиции. С другой стороны это наличие эмоциональной составляющей, то есть переживание успех, которое придает человеку уверенность в собственных силах, закрепляет желание творить. Значимость этих эмоциональной составляющей велика, так как она связана не только с конечным успехом, но и с процессом поиска и нахождения решений для выполнения конкурсных условий. Успех в процессе творчества нами рассматривается как обязательное условие для формирования положительной доминанты к творческой учебно-профессиональной деятельности

Следовательно, формировать интерес и вкус к профессиональному творчеству у будущих руководителей любительских коллективов необходимо уже на этапе обучения в вузе. Освоение в учебной и внеучебной деятельности логики развития профессионального творчества позволит выпускнику быть готовым к решению нестандартных профессиональных задач.

2. *Federal'nyj gosudarstvennyje obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 51.03.02 «Narodnaya hudozhestvennaya kul'tura».*
3. Krasnopolskaya M.Yu. Professional'naya kompetentnost' rukovoditelya hudozhestvennogo kollektiva. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv.* 2009; 2(18): 89 – 93.
4. Podguzova E.E. Uchebno-professional'naya deyatel'nost' v tvorcheskoj samorealizacii studentov vuzov kul'tury i iskusstv. *Teoriya i praktika psihologo-pedagogicheskoy podgotovki specialistov v universitetov: sbornik nauchnykh dokladov.* Izd-vo «EKS-PRES» – Gabrovo, 2016: 284 – 289.
5. Murashko V.G. Kollektivny lyubitel'skogo hudozhestvennogo tvorchestva v sovremennoj sociokul'turnoj situacii. *Social'no-pedagogicheskaya rabota.* 2010; 9: 21 – 25.
6. Sonin V.A. *Psihologiya resheniya nestandardnykh zadach.* Sankt-Peterburg: Rech', 2009.

Статья поступила в редакцию 18.02.19

УДК 377.5 792.09

Pshenitsyn A.Yu., *postgraduate, Moscow State Academy of Choreography (Moscow, Russia), E-mail: pshenal@mail.ru*

ROLE OF STAGE PRACTICE IN PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE DANCERS. The article deals with an important component of the system of professional choreographic education in Russia – dancing stage practice. The article gives a short overview of history and growth of this discipline, and comments on terminology. The author gives analysis of importance of stage practice in developing professional skills of future ballet dancers. The role of a ballet teacher in preparing students for future profession is also dealt with. The author points out key methodological issues, which accompany this process, and suggests various possible ways of solution. The author sees a personality-based approach as one of the most efficient ways to achieve pedagogical goals in ballet teaching. The author's own teaching experience illustrates the efficiency of this approach.

Key words: dancers' practice, ballet pedagogy, personality-based approach, Academy of Choreography, choreographic education.

А.Ю. Пшеницын, аспирант 3 года обучения, Московская государственная академия хореографии, г. Москва, E-mail: pshenal@mail.ru

РОЛЬ СЦЕНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ АРТИСТОВ

Статья посвящена важной составляющей в системе профессионального хореографического образования России – производственной (исполнительской) практике. В статье дается краткий обзор истории появления и становления данной дисциплины, даются терминологические пояснения. Автором проводится анализ значения производственной практики в развитии профессионализма будущих артистов балета. Рассматривается роль педагога-репетитора в процессе подготовки учащихся к будущей профессии. Автор обозначает основные методологические проблемы, сопровождающие этот процесс, и предлагает возможные пути и варианты их решения. Одним из наиболее перспективных путей решения педагогических задач, возникающих в области педагогики балета, автор статьи считает лично-ориентированный подход. На основании личного педагогического опыта автор статьи демонстрирует эффективность данного подхода.

Ключевые слова: исполнительская практика, педагогика балета, лично-ориентированный подход, академия хореографии, хореографическое образование.

Профессиональное образование будущих артистов балета – это сложный и многогранный процесс, состоящий из множества компонентов, среди которых сценическая практика, по словам Ректора Московской государственной академии хореографии народной артистки России М.К. Леоновой, имеет особый «учебно-творческий статус» [1]. На протяжении всей истории существования российской системы хореографического образования сценическая практика являлась неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих артистов балета. Как указывает М.К. Леонова своей книге «Из истории московской балетной школы (1917 – 1936)», с момента основания «классов танцевания» в 1773 году «учебно-сценическая практика» вошла в число «базовых дисциплин в профессиональном образовании воспитанников балетной школы» [2, с. 118].

За все время существования московской балетной школы не раз менялось название дисциплины. В разные периоды «учебно-сценическая практика» называлась «театральной практикой», «практикой сцены», «производственной практикой» [2, с. 118]. Однако особый статус этой дисциплины оставался неизменным. Как отмечает в своей статье «Исполнительский опыт в контексте производственной практики: народно-сценический танец в Московской государственной академии хореографии» [3] доцент кафедры народно-сценического, историко-бытового и современного танца, кандидат педагогических наук, С.А. Иванова, особое место сценической практики в процессе подготовки и адаптации учащихся к работе в театре было закреплено также и в «Положении о производственной практике учащихся хореографических училищ СССР», утвержденном Комитетом по делам искусств при СНК СССР в феврале 1946 года. В «Положении» отмечалось, что «...производственная практика является органической частью учебного процесса и имеет своей целью подготовку учащихся к будущей самостоятельной работе в театре» [3]. «Положение о производственной практике» утверждало также принцип последовательности в освоении учащимися специальных дисциплин и необходимость практического закрепления усвоенного материала сначала «в условиях, близких к условиям театра, а затем и в самом театре» [3].

Особый статус сценической практики объясняется тем, что данная дисциплина, во-первых, позволяет учащимся приобрести необходимый исполнительский опыт, повысить свое исполнительское мастерство, предполагающее в первую очередь эмоциональное раскрепощение артиста на сцене и его способность к импровизации. Во-вторых, в условиях, когда приоритетной задачей подготовки современных специалистов становится формирование у них способности напрямую встраиваться в профессиональную деятельность непосредственно сразу по окончании учебного заведения высшего или среднего профессионального образования [4, с. 21 – 31], именно сценическая практика решает эту задачу в организациях профессионального хореографического образования. Сценическая практика помогает учащимся ближе познакомиться с выбранной профессией, чтобы

по окончании учебного заведения они могли быстрее адаптироваться к работе в театре и успешнее влиться в репертуар театра.

В Московской государственной академии хореографии, как и в других организациях профессионального хореографического образования, производственной или исполнительской практике и принципам её организации до сих пор уделяется огромное внимание. Для развития профессионализма очень важно, чтобы в процессе обучения будущие артисты балета имели возможность выходить на сцену в концертных номерах, а также участвовать в балетных постановках профессиональных театров, в различных конкурсах и фестивалях, поэтому несколько раз в год на сцене учебного театра проходят концерты производственной практики, каждый год на сцене Большого театра проходят спектакли Академии и выпускные концерты. По сложившейся традиции [2], воспитанники Московской государственной академии хореографии уже в младших классах принимают участие во многих театральных спектаклях, идущих на сценах Большого театра, Московского академического музыкального театра имени К. С. Станиславского и Вл. И. Немировича-Данченко и Кремлевского театра. Учащиеся академии заняты в таких спектаклях как «Щелкунчик», «Спящая красавица», «Сильфида», «Корсар», «Дон Кихот» и многих других.

Перед каждым концертом на сцене учебного театра проходит предварительный просмотр заявленных номеров. Благодаря просмотру каждый учащийся получает возможность выйти на сцену. Однако в результате строгого отбора в концертную программу входят только самые сильные и хорошо подготовленные учащиеся и зрители могут увидеть самые лучшие номера. Но самое главное, как отмечает доцент кафедры народно-сценического, историко-бытового и современного танца, кандидат педагогических наук, С.А. Иванова, предварительный просмотр дает возможность «Проследить за поступательным развитием каждого учащегося, вовремя осознать как успехи, так и недоработки педагогов и студентов» [3]. Предварительным просмотрам, в свою очередь, предшествует трудоемкая и кропотливая работа педагогов. И в первую очередь работа педагогов классического, дуэтного, народно-сценического, историко-бытового и современного танца.

На уроках классического танца педагог решает фундаментальные задачи обучения основам профессии. Именно педагог создает условия для физического и эмоционального развития учащихся, условия, способствующие успешному освоению методических основ классического танца, технических элементов, а также грамотному исполнению этих элементов, корректной передаче их стилистических и жанровых особенностей. При этом не менее важно научить будущих артистов балета самостоятельно совершенствованию своих навыков, сформировать привычку к ежедневному, кропотливому труду и понимание значимости своей профессии.

При этом важно помнить, что научить классическому танцу, опираясь на информацию по методике преподавания, изложенную исключительно в учебниках, невозможно. Среди факторов, способствующих повышению профессионализма артиста балета в условиях производственной практики, важная роль отводится сопровождению профессионального роста артиста балета педагогом-репетитором, поскольку существуют сугубо исполнительские моменты, которые невозможно описать в методических разработках [5]. Для того чтобы у учащихся была возможность на практике столкнуться с этими моментами, накопить практический опыт и проявить свои способности в исполнительском искусстве в условиях подготовки и проведения выпускных экзаменов, концертов, а также постановки спектаклей им необходима помощь педагога-репетитора.

Опытные мастера балета, как, например, Агриппина Яковлевна Ваганова, Василий Дмитриевич Тихомиров, Асаф Михайлович Мессерер, Алексей Николаевич Ермолаев, всегда выступали за преемственность в балетном театре. Они считали, что любую партию в балетном театре можно передать из поколения в поколение только через показ и объяснение, какие бы учебники и методические пособия не были написаны по правилам исполнения балетных движений [6; 7; 8]. Таким образом, предполагается, что педагог-репетитор, знакомый с репертуаром, сможет эффективнее подготовить учащегося к плавному переходу из учебного класса в театр. Благодаря репетиционной работе с педагогом-репетитором, учащийся оказывается вовлечен, в большей степени, в творческий, чем в учебно-методический процесс, и при этом он становится частью длительного процесса формирования традиции исполнения той или иной партии. Эта вовлеченность и погружение в творческую работу позволяет ему не только «встроиться» в традицию, но и обрести необходимую самостоятельность и раскрепощенность.

Кроме школы и исполнительской техники танца, будущий артист балета также должен научиться работать с ролью и овладеть умением не только создавать художественный сценический образ героя, но и раскрывать его психологический образ. Данная задача может быть решена в рамках знакомства учащихся с репертуаром и классическим наследием под руководством репетитора, хореографа или балетмейстера. Педагог-репетитор знакомит учащихся с репертуаром, привлекая их к участию в подготовке концертных номеров и партий или демонстрируя фрагменты записей балетов, идущих или уже прошедших на сценах российских и мировых театров. Демонстрация обязательно должна сопровождаться комментариями педагога и тщательным анализом всех сложных как технически, так и психологически моментов.

Наиболее эффективным способом знакомства с репертуаром, безусловно, является посещение учащимися спектаклей с последующим обсуждением и отработкой элементов танца и образа под руководством педагога. Таким образом, педагог-репетитор не только обучает техническим приемам исполнения, но и приобщает учеников к тем личностным и профессиональным ценностям, носителем которых является, «помогает ученику преодолеть ограниченность его субъектного опыта, существующего часто в виде разрозненных представлений, относящихся к различным областям знания...» [9, с. 124].

Еще одним важным компонентом, составляющим профессионализм артиста балета, является танцевальность. Несмотря на то, что дать определение этому понятию довольно сложно, опытный педагог-репетитор должен уметь определить по совокупности характерных признаков обладают ли ученики и в какой степени способностью к танцу. В случае, если танцевальность учеников недостаточно хорошо развита, если ученик в классе зажат и его движения во время исполнения танца или его элементов скованны и формальны, не обладают завершенностью, педагогу необходимо понять причину этой скованности и устранить ее. Развитию танцевальности способствуют занятия народно-сценическим (характерным), историко-бытовым и современным танцем, а также участие в концертах производственной практики и спектаклях. Участие в концертах и спектаклях позволяет учащимся преодолевать страх сцены и скованность, которые могут у них появляться при исполнении хореографических номеров перед зрителями. Предшествующая выступлению репетиционная работа под руководством педагога-репетитора, таким образом, призвана подготовить исполнителя не только технически, но и психологически.

Поскольку танцевальность тесно связана с темпераментом учеников, раскрепощением их внутреннего Я, не менее важной для её развития представляется также работа педагога-репетитора с психологическим состоянием учеников, требующая от педагога знаний не только общей и возрастной психологии, но и психологии творчества и характерологических особенностей учащихся хореографических заведений. К сожалению, анализ источников, посвященных

возрастным и характерологическим особенностям учащихся хореографических заведений, показывает, что данная проблема разрабатывается в современной российской науке недостаточно интенсивно и глубоко. Одной из наиболее плодотворных работ в этой области можно назвать диссертационное исследование выпускницы балетмейстерского факультета ГИТИСа Мун Хо «Особенности общения педагога хореографии с артистами балета» [10]. Автор исследования рассматривает психологические условия и возможные средства оптимизации профессионально-личностного развития артистов балета, а также обращает внимание на необходимость разработки «методических рекомендаций по обучению учащихся хореографии ... и педагогической тактике общения с ними в процессе профессиональной подготовки» [10].

С учётом исследования Мун Хо и личного опыта преподавания хореографических дисциплин в профессиональных хореографических заведениях, мы можем утверждать, что наиболее эффективно работа с психологическим состоянием учеников может быть осуществлена в рамках личностно-ориентированного подхода в педагогике, который ставит своей целью «...развитие личности, удовлетворение её запросов, развитость, раскрепощение собственного Я, самопознание, самоопределение, самостоятельность, независимость суждений, создание условий для самореализации [11, с. 67]. На наш взгляд, именно с позиций личностно-ориентированного подхода в процессе преподавания специальных дисциплин в профессиональных хореографических заведениях педагог может учитывать характерологические и возрастные особенности учащихся и таким образом оптимизировать свою работу с ними, добываясь от своих учеников не только высоких результатов, но и вовлеченности в работу и полной самоотдачи.

Таким образом, обозначенная нами и объективно существующая в сфере преподавания хореографических дисциплин необходимость индивидуализации педагогического процесса, учета характерологических особенностей учащихся, требует внедрения в хореографическое образование достаточно гибкого гуманистического подхода, такого, как, к примеру, личностно-ориентированный подход. Реализация личностно-ориентированного подхода в свою очередь требует от педагога-репетитора высокой квалификации и компетенции, поскольку в рамках личностно-ориентированного подхода педагог-репетитор должен не только научить технически безупречно и художественно достоверно исполнять предлагаемые партии, но и решить важные для становления личности ученика задачи. Педагог-репетитор должен уметь:

- мотивировать ученика на различных этапах становления его личности к сознательному и самостоятельному принятию решений и выбору собственной мировоззренческой позиции;
- предлагать ученику задачи, требующие творческого осмысления, нетривиальных решений или поиска новых поведенческих моделей.
- поддерживать усилия ученика по достижению поставленных целей, поощрять его инициативу и самоотдачу в балетном или репетиционном зале.
- формировать в учениках привычку к напряженному и кропотливому труду, приучая их прикладывать максимум усилий к достижению поставленных целей и демонстрируя им прямую зависимость между приложенными усилиями и успехом.
- внимательно относиться к возможностям и способностям каждого ученика, выбирая для каждого из них оптимальную последовательность усложнения предлагаемых задач.

Педагогу-репетитору, реализующему личностно-ориентированный подход, следует помнить, что решение всех перечисленных выше задач, как и любое взаимодействие с учеником, должны вестись в режиме диалога и с уважением к его потребностям. Благодаря правильно выбранной педагогической технологии в работе с учащимися профессиональных хореографических заведений, будущими артистами балета, их переход из училища в театр может быть осуществлен максимально эффективно, позволяя недавнему выпускнику быстро встроиться в профессиональную среду и включиться в деятельность балетной труппы.

Репетиционная работа с учащимися хореографических заведений, способствующая повышению их профессионализма, а также их подготовка к переходу из профессионального учебного заведения в театр, будет оптимально реализовываться на принципах личностно-ориентированного подхода. Для этого, безусловно, необходима специальная педагогическая компетенция, позволяющая перевести взаимодействие педагогов хореографических дисциплин с учащимися хореографических училищ на новый уровень, а также методические разработки, позволяющие эту компетенцию сформировать.

Библиографический список

1. Леонова М.К. *Роль московской балетной школы в творческой жизни Большого театра: 1945 – 1970*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва, 2008.
2. Леонова М.К., Ляшко З.Х. *Из истории московской балетной школы (1917 – 1936)*. Москва, 2018; Часть III.
3. Иванова С.А. *Исполнительский опыт в контексте производственной практики: народно-сценический танец в Московской государственной академии хореографии. Электронный научный журнал учреждения российской академии образования «Институт художественного образования»*. 2011; 4.
4. Болотов В.А. Новые стандарты и новое время. *Лидеры образования*, 2004; 3: 22 – 24.
5. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Прудникова В.А. *Парадигма актуального образования. Вопросы образования*. Москва, 2007; 5: 20 – 31.
6. Пестов П.А. *Уроки классического танца. 1 курс*. Москва: Вся Россия, 1999.
7. Мессерер А.М. *Уроки классического танца*. Москва: ВТО, 1967.
8. Ермолаев А.Н. *Сборник статей*. Москва: Искусство, 1974.
9. Холфина С.С. *Воспитания мастеров московского балета*. Москва, 1990.

10. Якиманская И.С. *Основы личностно ориентированного образования*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.
11. Мун Хо *Особенности общения педагога хореографии с артистами балета*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва: ГИТИС, 1999.
12. Подласый И.П. *Практическая педагогика или три технологии*: интерактивный учебник для педагогов рыночной системы образования. Киев: Издательский Дом «Слово», 2006.

References

1. Leonova M.K. *Rol' moskovskoj baletnoj shkoly v tvorcheskoj zhizni Bol'shogo teatra: 1945 – 1970*. Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2008.
2. Leonova M.K., Lyashko Z.H. *Iz istorii moskovskoj baletnoj shkoly (1917 – 1936)*. Moskva, 2018; Chast' III.
3. Ivanova S.A. *Ispolnitel'skij opyt v kontekste proizvodstvennoj praktiki: narodno-scenicheskij tanec v Moskovskoj gosudarstvennoj akademii horeografii*. *Elektronnyj nauchnyj zhurnal uchrezhdeniya rossijskoj akademii obrazovaniya «Institut hudozhestvennogo obrazovaniya»*. 2011; 4.
4. Bolotov V.A. *Novye standarty i novoe vremya. Lidery obrazovaniya*, 2004; 3: 22 – 24.
5. Golub G.B., Kogan E.Ya., Prudnikova V.A. *Paradigma aktual'nogo obrazovaniya. Voprosy obrazovaniya*. Moskva, 2007; 5: 20 – 31.
6. Pestov P.A. *Uroki klassicheskogo tanca. 1 kurs*. Moskva: Vsyta Rossiya, 1999.
7. Messerer A.M. *Uroki klassicheskogo tanca*. Moskva: VTO, 1967.
8. Ermolaev A.N. *Sbornik statej*. Moskva: Iskustvo, 1974.
9. Hofina S.S. *Vospominaniya masterov moskovskogo baleta*. Moskva, 1990.
10. Yakimanskaya I.S. *Osnovy lichnostno orientirovannogo obrazovaniya*. Moskva: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2011.
11. Mun Ho *Osobennosti obscheniya pedagoga horeografii s artistami baleta*. Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva: GITIS, 1999.
12. Podlasij I.P. *Prakticheskaya pedagogika ili tri tehnologii*: interaktivnyj uchebnik dlya pedagogov rynochnoj sistemy obrazovaniya. Kiev: Izdatel'skij Dom «Slovo», 2006.

Статья поступила в редакцию 18.02.19

УДК 378.14

Baskakov S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Educational and Methodical Center, State Fire Academy of Emercom of Russia (Moscow, Russia), E-mail: sv-baskakov@yandex.ru*

Krylov A.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, State Fire Academy of Emercom of Russia (Moscow, Russia), E-mail: an-krylov.01@mail.ru*

QUANTITATIVE ANALYSIS OF THE TEACHING TIME OF SUBJECTS IN THE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF 20.05.01 “FIRE SAFETY”. The article raises a question of the adequacy of the allocated study time for the training of fire and rescue specialists, as a result of a decrease in the amount of study time allocated for the students' class work. Specific changes in the labor intensity of individual disciplines are indicated, the reasons for these changes and their impact on the final level of students' readiness for professional activity are analyzed. The work concluded that it is necessary to optimize the number of studied disciplines, to eliminate duplication of educational material and to professionalize some natural science and general professional disciplines. The authors consider the need to move to the development of educational programs, taking into account the orientation towards the training of an official with predetermined parameters of his official role as a graduate in a specific unit of the Emergencies Ministry of Russia.

Key words: training of specialists, federal state educational standard, basic educational program, distribution of classroom work and independent work, optimization of academic disciplines.

С.В. Баскаков, канд. пед. наук, ст. науч. сотр. учебно-методического центра, Академия государственной противопожарной службы МЧС России, г. Москва, E-mail: sv-baskakov@yandex.ru

А.Н. Крылов, канд. пед. наук, ст. преп., Академия государственной противопожарной службы МЧС России, г. Москва, E-mail: an-krylov.01@mail.ru

КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОГО ВРЕМЕНИ ДИСЦИПЛИН ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 20.05.01 «ПОЖАРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»

В статье поднимается вопрос достаточности выделяемого учебного времени для подготовки специалистов пожарно-спасательного профиля, вследствие уменьшения количества учебного времени, отведённого на аудиторную работу обучающихся. Указаны конкретные изменения в трудоёмкости отдельных дисциплин, анализируются причины данных изменений и их влияние на итоговый уровень готовности обучающихся к профессиональной деятельности. В работе сделан вывод о необходимости оптимизации числа изучаемых дисциплин, исключения дублирования учебного материала и профессионализации некоторых естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин. Рассматривается необходимость перехода к разработке образовательных программ с учетом ориентации на подготовку должностного лица с заранее заданными параметрами его должностного предназначения как выпускника в определенное подразделение МЧС России.

Ключевые слова: подготовка специалистов, федеральный государственный образовательный стандарт, основная образовательная программа, распределение аудиторной нагрузки и самостоятельной работы, оптимизация учебных дисциплин.

Современный этап развития человечества можно охарактеризовать как небольшую научно-техническую революцию. Особенность, в первую очередь, заключается в превращении науки в главную производственную силу. Следующий этап – это интенсификация производственной деятельности, благодаря созданию новых материалов, получению альтернативных источников энергии, развитию технологии и т. д. Указанные изменения активно влияют на содержание труда и на требования к специалистам различных областей деятельности [1].

Требования к уровню подготовки и квалификации выпускников неуклонно растут, следовательно, необходимо реформирование системы подготовки кадров. Для специалистов пожарно-спасательных подразделений, служебная деятельность которых связана с деятельностью в различных ситуациях, в том числе в особых и экстремальных, подготовка кадров является значимым вопросом, требующим особого внимания [2].

Анализ этапов развития высшего пожарно-технического образования в Российской Федерации по образовательным стандартам различных поколений был произведен одним из авторов в работе ранее [3]. В публикации было установлено, что требования, предъявляемые к выпускникам образовательных организаций высшего образования МЧС России, становятся более конкретными и разносторонними, что соответствует увеличению числа возможных опасностей естественного и антропогенного характера. Также высказывались предпо-

ложения, что, следуя тенденции увеличения доли учебных заведений реализующих программы двухуровневого образования, образовательные стандарты окажутся перегруженными. Качественное усвоение материала в совокупности со снижением познавательной активности и отсутствием стремления к самосовершенствованию и саморазвитию со стороны обучающихся станет невозможным [3].

Как известно, одним из основных отличий современных образовательных стандартов от стандартов начала века является уменьшение времени, отведённого на работу обучающихся в аудитории, а также свобода обучающихся в выборе направлений подготовки и изучаемых дисциплин, а также создание запаса времени экзаменационных сессий. По образовательным стандартам первого и второго поколений распределение учебных дисциплин производилось по циклам. Федеральные образовательные стандарты предусматривают распределение времени учебных дисциплин на блоки: базовые, вариативные, элективные и факультативные дисциплины [4].

Для удобства и проведения анализа учебного времени дисциплин рабочих учебных планов в работе сохранено распределение дисциплин по учебным циклам. В таблице 1 представлены результаты анализа учебного времени дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла. Следует отметить, что в работе указывались дисциплины, в которых зафиксированы значительные

изменения в учебной нагрузке. При составлении диаграмм учитывалась общая нагрузка всех дисциплин цикла.

При осуществлении процедуры анализа выявлено то, что в данный цикл внедрено 2 новые учебные дисциплины: «Управление общественными отношениями» и «Социология». Увеличение аудиторной учебной нагрузки зафиксировано по дисциплинам «История» и «Русский язык и культура речи». Снижение

объёма аудиторной нагрузки выявлено на дисциплинах «Правоведение» и «Философия». По остальным дисциплинам выделяемое учебное время существенно не изменилось. На рисунке 1 представлена диаграмма изменения учебного времени по дисциплинам рассматриваемого цикла. В целом, общее время, отведённое на цикл, несмотря на введение новых дисциплин, существенно не изменилось.

Таблица 1

Результаты анализа учебного времени дисциплин гуманитарного и социально экономического цикла

Наименование дисциплины	РУП 2001 года			РУП 2009 года			РУП 2016 года		
	Всего часов	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа	Всего часов	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа	Всего часов	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа
История	70	56	14	82	50	32	144	64(+8)*	72
Правоведение	150	100	50	150	94	56	72	56	16
Философия	170	118	52	150	94	56	144	94	50
Русский язык и культура речи	80	52	28	70	50	20	108	70	38
Управление общественными отношениями	--	--	--	--	--	--	72	44	28
Социология	--	--	--	--	--	--	72	50	22

* количество часов, отводимое на проведение экзамена и экзаменационную консультацию, контроль знаний

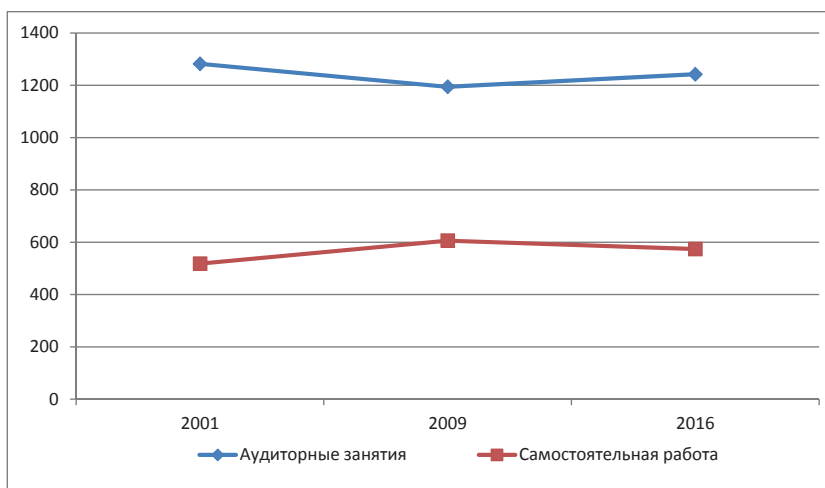


Рис. 1. Диаграмма изменения учебного времени по дисциплинам гуманитарного и социально экономического цикла

Следующим этапом анализировалось учебное время дисциплин математического и естественнонаучного цикла. Отличительной особенностью дисциплин естественнонаучного цикла является то, что они образуют прочный фундамент технического образования, обеспечивают мощный прогресс в развитии многих наук, выполняют важнейшие образовательные цели. Важность данного цикла учебных дисциплин для подготовки кадров МЧС России не вызывает сомнений [5]. В таблице 2 представлены результаты анализа учебного времени дисциплин цикла.

Отмечаем рост отводимого учебного времени по дисциплинам Экология, Физико-химические основы развития и тушения пожаров и снижение нагрузки по основным дисциплинам цикла: Физика, Химия, Высшая математика. Введение дисциплины «Концепция современного естествознания» на наш взгляд связано с общим вектором развития современного образования.

Также на примере дисциплин данного цикла хорошо просматривается тенденция на увеличение количества

Таблица 2

Результаты анализа учебного времени дисциплин математического и естественнонаучного цикла

Наименование дисциплины	РУП 2001 года			РУП 2009 года			РУП 2016 года		
	Всего часов	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа	Всего часов	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа	Всего часов	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа
Высшая математика	561	348	213	561	388	173	468	292(+8)	168
Физика	340	216	124	340	226	114	324	180(+8)	136
Химия	306	204	102	306	196	110	288	144(+16)	128
Экология / Экологическая безопасность	102	74	28	102	78	24	180	118	62
Физико-химические основы развития и тушения пожаров	110	62	48	153	94	59	144	72(+8)	64
Информатика / Информационные технологии	204	166	38	204	136	68	144	72(+8)	64
Организация и управление в области обеспечения пожарной безопасности	196	132	64	153	100	53	108	70	38
Концепции современного естествознания	--	--	--	--	--	--	72	44	28

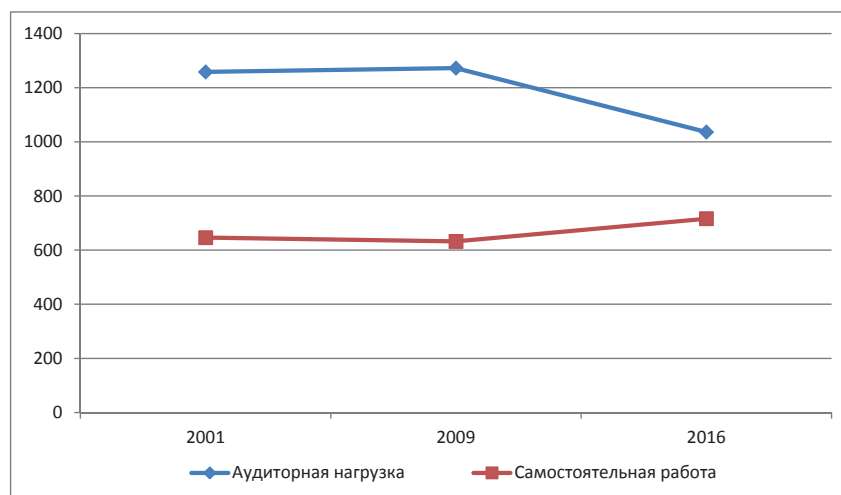


Рис. 2. Диаграмма изменения учебного времени по дисциплинам математического и естественнонаучного цикла

учебного времени, выделяемого на самостоятельное изучение материала. На рисунке 2 представлена диаграмма изменения учебного времени, отведённого на аудиторские занятия и самостоятельную подготовку обучающихся. Вызывает тревогу общее снижение учебного времени всего цикла дисциплин (более чем на 150 часов), так как именно эти дисциплины во многом отвечают за инженерную подготовку выпускников.

Следующий этап – анализ трудоёмкости дисциплин общепрофессионального цикла. В данном цикле сосредоточено наибольшее количество преподаваемых учебных дисциплин. Некоторые из них: «Государственный надзор в области гражданской обороны», «Государственный надзор в области защиты населения и территории от ЧС» следует на наш взгляд отнести к дисциплинам профессионального цикла. Данные дисциплины, связанных с надзором в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера необходимы для осуществления надзорных функций пожарных инспекторов [6].

Таблица 3

Результаты анализа учебного времени дисциплин общепрофессионального цикла

Наименование дисциплины	РУП 2001 года			РУП 2009 года			РУП 2016 года		
	Всего часов	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа	Всего часов	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа	Всего часов	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа
Инженерная графика / Начертательная геометрия. Инженерная графика	170	110	60	170	110	60	216	122(+8)	86
Материаловедение и технология материалов	102	62	40	102	58	44	72	44	28
Метрология, стандартизация и сертификация	102	74	28	102	70	32	72	58	14
Инженерная защита населения	--	--	--	--	--	--	108	52(+8)	48
Государственный надзор в области гражданской обороны	--	--	--	--	--	--	72	42	30
Государственный надзор в области защиты населения и территории от ЧС	--	--	--	--	--	--	72	44	28
Экстремальная психология	--	--	--	--	--	--	108	54	54
Медийные технологии в условиях ЧС	--	--	--	--	--	--	72	48	24
Связи с общественностью	--	--	--	--	--	--	72	48	24
Основы информационной безопасности	--	--	--	--	--	--	36	24	12
Организация работы с кадрами Государственной противопожарной службы / в системе МЧС	89	50	39	102	54	48	144	70	74
Правовые основы организации обеспечения пожарной безопасности	--	--	--	--	--	--	108	68	40

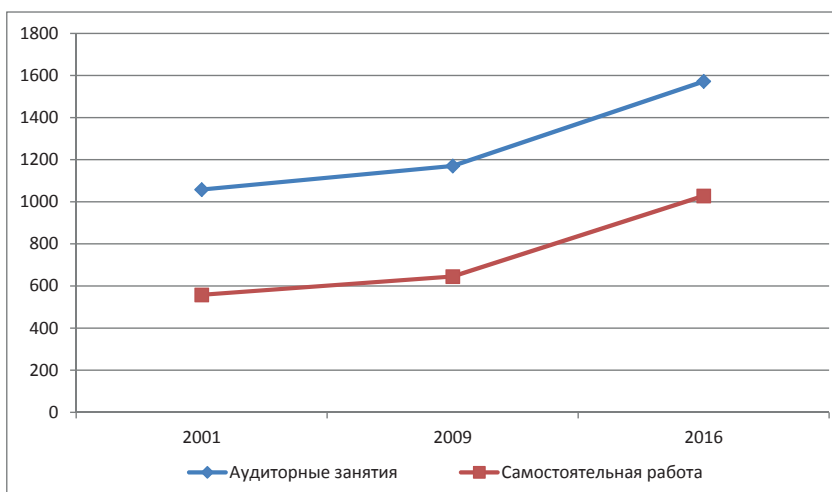


Рис. 3. Диаграмма изменения учебного времени по дисциплинам общепрофессионального цикла

Отмечаем значительное количество вновь введенных учебных дисциплин: «Государственный надзор в области гражданской обороны», «Государственный надзор в области защиты населения и территории от ЧС», «Инженерная защита населения», «Экстремальная психология», «Медийные технологии в условиях ЧС», «Связи с общественностью», «Основы информационной безопасности», «Правовые основы организации обеспечения пожарной безопасности». На рисунке 3 представлена диаграмма изменения учебного времени, отведённого на аудиторские занятия и самостоятельную подготовку обучающихся по дисциплинам общепрофессионального цикла.

Уменьшение аудиторного учебного времени (минимум 10 часов) зафиксировано по дисциплинам: «Материаловедение и технология материалов», «Метрология, стандартизация и сертификация», а увеличение аудиторной нагрузки (от 10 до 20 часов) по предметам: «Начертательная геометрия. Инженерная графика», «Организация работы с кадрами в системе МЧС».

Результаты анализа учебного времени дисциплин профессионального цикла

Наименование дисциплины	РУП 2001 года			РУП 2009 года			РУП 2016 года		
	Всего часов	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа	Всего часов	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа	Всего часов	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа
Пожарная безопасность в строительстве	300	220	80	238	176	62	216	148(+8)	60
Пожарная безопасность электроустановок	85	56	29	85	52	33	144	72(+8)	64
Пожарная и аварийно-спасательная техника	230	186	44	267	178	89	432	240(+8)	184
Пожарная тактика	440	322	118	448	316	162	576	410(+8)	158
Пожарно-строевая подготовка	299	196	103	201	144	57	252	130(+8)	110
Экономика пожарной безопасности	140	102	38	102	78	24	108	72	36
Государственный пожарный надзор	180	126	54	130	86	44	216	136(+8)	72
Расследование пожаров / Расследование и экспертиза пожаров	150	102	48	104	100	4	216	162	54
Специальная профессионально-прикладная подготовка	--	--	--	--	--	--	108	30(+8)	70

Значительное увеличение отводимого учебного времени (на 984 часа) в данном цикле дисциплин связано с вновь введенными дисциплинами, на долю которых приходится 1044 часа.

В таблице 4 представлены дисциплины профессионального цикла.

Появляется одна введенная в учебный процесс дисциплина – «Специальная профессионально-прикладная подготовка». Уменьшение времени, выделяемого на изучение дисциплины, зафиксировано по следующим предметам: «Пожарная безопасность в строительстве», «Пожарно-строевая подготовка» и «Экономика пожарной безопасности». Увеличение учебного времени произошло по дисциплинам: «Расследование и экспертиза пожаров», «Государственный пожарный надзор», «Пожарная тактика», «Пожарная и аварийно-спасательная техника», «Пожарная безопасность электроустановок».

На рисунке 4 представлена диаграмма изменения учебного времени, отведенного на аудиторное занятие и самостоятельную подготовку обучающихся дисциплин профессионального цикла.

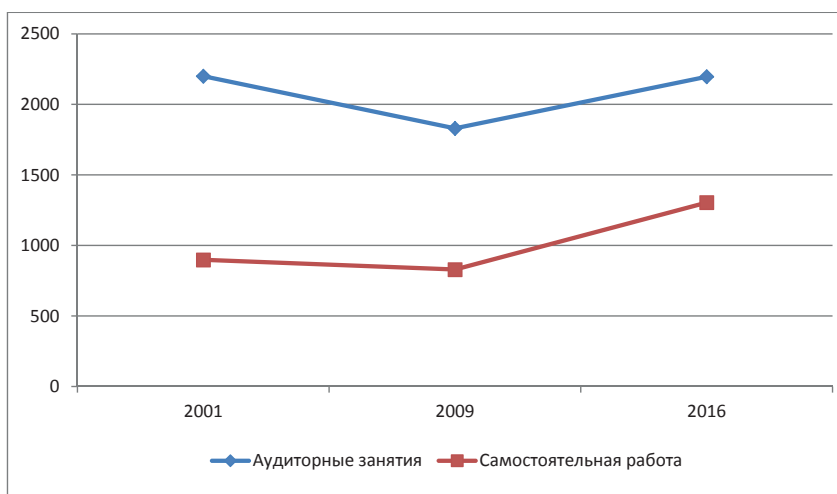


Рис. 4. Диаграмма изменения учебного времени по дисциплинам профессионального цикла

Общее количество аудиторных часов в 2001 и 2016 годах практически не отличается. В 2009 году зафиксировано значительное уменьшение аудиторной нагрузки на 370 часов. Также зафиксирован рост часов, отведенных на само-

стоятельную подготовку обучающихся более чем на 400 часов по сравнению с 2001 и 2009 годами.

Подводя итог проведённой работы отметим, что в рассматриваемых учебных планах в образовательный процесс было введено 19 новых дисциплин, отменено 5 дисциплин. Основные изменения произошли после 2010 года, в то время когда начали происходить частые изменения образовательных стандартов. Бегло проанализировав учебные планы с 2011 по 2017 учебный год отметим, что основная часть дисциплин была введена в 2012 году. С этого года происходили изменения в названии многих дисциплин, числе и количестве учебного времени отводимого на их изучение.

Аудиторная нагрузка на обучающихся возросла на более чем на 200 часов, самостоятельная работа на 900 часов. Число курсовых проектов и работ планомерно увеличивалось с 16 в 2001 году до 24 в 2016. Таким образом, опасения связанные с перегрузкой образовательных программ оказались вполне обоснованными.

В настоящее время обучение по программе специалитета в большинстве образовательных организаций МЧС России свернуто, а процесс обучения полностью переходит на двухуровневую систему бакалавр-магистр, тем самым на целый учебный год сокращается подготовку выпускников одной из важнейших профессий современности. Невозможно в такой короткий период подготовить «универсального солдата» великолепно теоретически и практически осведомлённого, во всех вопросах обеспечения пожарной и техносферной безопасности, тушения пожаров и проведения аварийно-спасательных работ. Однако вполне достижимо подготовить инженера соответствующего конкретным требованиям, предъявляемым к лицу, занимающему определённую должность в структуре МЧС России, с указанием основных компетенций, которыми это лицо должно обладать, то есть готовить человека на определённую должность (начальник караула, инспектор ГПН и т.д.), формировать у него компетенции, необходимые для решения поставленных перед ним профессиональных задач.

Для этого необходима оптимизация числа изучаемых учебных дисциплин (возможное укрупнение и исключение отдельных дисциплин), чёткое перераспределение учебных предметов по программам подготовки, исключение дублирования и повторяемости учебного материала в курсах смежных дисциплин, а также возможная профессиональная ориентация ряда непрофильных предметов.

Библиографический список

1. Сенатор С.Ю. Современные требования к подготовке студентов вуза. *Педагогика и психология образования*. 2010; 1: 70 – 77.
2. Проходимова Е.М., Зуев А.В. Требования, предъявляемые к профессионально важным качествам выпускников образовательных организаций МЧС России для эффективного выполнения задач по предназначению. *Научное мнение*. 2014; 4: 231 – 233.
3. Овсяник А.И., Баскаков С.В., Битуев Б.Ж. Сравнительный анализ содержания и структуры государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по подготовке специалистов пожарной безопасности. *Пожары и чрезвычайные ситуации: предотвращение и ликвидация*. 2009; 2: 127 – 135.

4. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность (уровень специалитета), утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 августа 2015 года № 851. ГАРАНТ [сайт]. Available at: <http://base.garant.ru/71196318/#ixzz5OKOD2tuS>
5. Слывев В.И., Ванюшкин В.П., Крылов А.Н. О роли физики при подготовке инженеров МЧС России. *Пожары и чрезвычайные ситуации: предупреждение и ликвидация*. 2011; 2: 31 – 36.
6. О концепции создания единой системы государственных надзоров в области пожарной безопасности, гражданской обороны и защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций. Приказ МЧС России от 29. 12. 2006 № 804. ГАРАНТ [сайт]. Available at: <http://base.garant.ru/55184073/>

References

1. Senator S.Yu. Sovremennye trebovaniya k podgotovke studentov vuza. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2010; 1: 70 – 77.
2. Prohodimova E.M., Zuev A.V. Trebovaniya, pred'yavlyаемые k professional'no vazhnyim kachestvam vypusknikov obrazovatel'nyh organizacij MChS Rossii dlya 'effektivnogo vypolneniya zadach po prednaznacheniyu. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 4: 231 – 233.
3. Ovsyanik A.I., Baskakov S.V., Bituev B.Zh. Sravnitel'nyj analiz soderzhaniya i struktury gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya po podgotovke specialistov požarnoj bezopasnosti. *Pozhary i chrezvychajnye situacii: predotvrashchenie i likvidaciya*. 2009; 2: 127 – 135.
4. Federal'nyj Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 20.05.01 Požarnaya bezopasnost' (uroven' specialiteta), utverzhen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 avgusta 2015 goda № 851. GARANT [sajt]. Available at: <http://base.garant.ru/71196318/#ixzz5OKOD2tuS>
5. Sluev V.I., Vanyushkin V.P., Krylov A.N. O roli fiziki pri podgotovke inzhenerov MChS Rossii. *Pozhary i chrezvychajnye situacii: preduprezhdenie i likvidaciya*. 2011; 2: 31 – 36.
6. O koncepcii sozdaniya edinoj sistemy gosudarstvennyh nadzorov v oblasti požarnoj bezopasnosti, grazhdanskoj oborony i zaschity naseleniya i territorij ot chrezvychajnyh situacij. Prikaz MChS Rossii ot 29. 12. 2006 № 804. GARANT [sajt]. Available at: <http://base.garant.ru/55184073/>

Статья поступила в редакцию 13.02.19

УДК 378

Petelin A.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: pasprofi@mail.ru

Petelina E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: Lemononline@gmail.com

Lou H., postgraduate, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: 1348392947@QQ.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF POTENTIAL OF VOCAL AND PERFORMING ARTS AMONG CHINESE STUDENTS. The article examines in detail and substantiates the pedagogical conditions for the development of vocal and performing potential of Chinese students in the musical and educational process of pedagogical university. The authors on the basis of a number of methodological principles identify and analyze the most significant conditions: reliance on national musical values and ethno-cultural traditions of Chinese art; formation of the system of ideomotor feelings of the vocalist in the process of creating a musical and artistic image; the developed ideomotor complex of the vocalist promotes more expressive intonation, perception and understanding of the musical image and indicates the presence of musical and performing talent; productive joint activity of the student, concertmaster and teacher – a quality ensemble of the singer – student, accompanist and teacher contributes to the creation of musical and artistic image of the vocal composition and its performing interpretation.

Key words: principles, prerequisites, vocal and performing potential, pedagogical conditions.

A.S. Петелин, д-р пед. наук, проф., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: pasprofi@mail.ru

Е.А. Петелина, канд. пед. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: lemononline@mail.ru

Л. Лу, аспирант, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: 1348392947@QQ.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье детально рассматриваются и обосновываются педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в музыкально-образовательном процессе педагогического вуза. Авторы на основе ряда методологических принципов выделяют и анализируют наиболее значимые условия: опора на национальные музыкальные ценности и этнокультурные традиции китайского искусства; формирование системы идеомоторных ощущений вокалиста в процессе создания музыкально-художественного образа, который способствует более выразительному интонированию, восприятию и пониманию музыкального образа и указывает на наличие музыкально-исполнительского дарования; продуктивная совместная деятельность студента, концертмейстера и преподавателя – качественный ансамбль певца-студента, концертмейстера-аккомпаниатора и педагога способствует созданию музыкально-художественного образа вокального сочинения и его исполнительской интерпретации.

Ключевые слова: принципы, предпосылки, вокально-исполнительский потенциал, педагогические условия.

Современное общество характеризуется глобальными сдвигами в области музыкального образования. Перед педагогами ставятся задачи поиска и разработки инновационных методик и технологий обучения, выявления и обоснования педагогических условий, направленных на становление и развитие интеллектуального и музыкально-творческого потенциала личности студента и его вокально-исполнительских качеств и самореализации в профессионально-музыкальной деятельности.

Определяя и обосновывая совокупность педагогических условий развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов, мы опирались на ряд методологических подходов:

- системный подход (С.И. Архангельский, Ван Синчэн, Чень Чжи, Э.Г. Юдин и др.), позволивший изучить развитие вокально-исполнительского потенциала студента как системы и обеспечить целостность музыкально-образовательного процесса;

- личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Цзинь Вэй, И.С. Якиманская и др.), обеспечивающий раскрытие самобытных способностей в ходе развития вокально-исполнительского потенциала;

- индивидуальный (Л.В. Вахтель, Ли Юйлун, Г.М. Цыпин, М.Н. Юрева и др.), способствующий выработке индивидуального стиля творческой деятельности;

- технологический (В.П. Беспалько, В.И. Лещинский, Ли Кэдун, Н.Е. Щуркова и др.), позволивший разработать комплекс развивающих методов обучения вокалу.

Вышеприведенные методологические подходы создали возможность обосновать совокупность педагогических условий развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в музыкально-образовательном процессе вуза.

Наиболее значимым педагогическим условием, определяющим развитие вокально-исполнительского потенциала китайских студентов является **опора на национальные музыкальные ценности и этнокультурные традиции китайского искусства**.

Китайская музыка, обладая многовековыми традициями, с давних времен выполняла весьма значимую роль в воспитании человека. Конфуций в «прекрасной» музыке видел воплощение великого Космоса. В его понимании китайская музыка выполняет сугубо практическую функцию: оказывает воздействие на морально-нравственную сферу человека, формирует его характер, способствует гармоничному государственному устройству китайского общества.

В китайской музыкальной культуре в течение нескольких тысячелетий сложились основные музыкальные традиционные жанры: песни, музыка народных сказов, инструментальная музыка, танцевальная музыка, музыка китайских традиционных опер.

В созданных китайским народом обрядовых, лирических, бытовых, земледельческих, городских песнях, песнях кули, лодочников, ремесленников отражается труд, быт, жизнь, семейные отношения людей. Свообразие китайской музыки ярко выражено в гармоничном единстве поэзии и музыки; в целостном представлении танца, жеста, пластики и музыки; в полифонической взаимосвязи

вокальной музыки и фонетики китайской речи. Тесная взаимосвязь музыки и слова обусловила гораздо большую значимость вокальной музыки для китайского общества по сравнению с инструментальной.

Характерной чертой китайской народной музыки является гилозоизм – воспевание неодухотворенных картин природы как чувственного одушевленного живого организма, что присуще китайскому менталитету.

Мелодика народной музыки Китая чрезвычайно богата, самобытна, уникальна, многообразна. Ей свойственно одноголосие и гетерофония с использованием различных средств музыкальной выразительности: интонационные (поступенно-мерные, сдержанные интервалы, широкие, орнаментальные попевки, иногда зеркально отраженные и др.), ритмические (повторяющиеся ритмы, свободные, синкопированные и пунктирные, изменяющиеся четные, нечетные, сложные размеры), тембровые (фальцет, горловая окраска звука, быстрый переход с низкого регистра на высокий и наоборот), инструментальные (китайский инструментариум включает более ста музыкальных инструментов (струнные, духовые, ударные). Своеобразием китайской музыки является преобладание высокого светлого-яркого регистра.

Фонетика китайского языка оказывает глубокое внутреннее влияние на вокальную музыку. Прямая взаимосвязь и взаимозависимость языка и вокальной музыки обусловлена тем, что фонетика китайского языка основана на характерном для Китая четырехтоновом строе. «Особенностью интонационного строя китайской музыки является преимущественно семантический (смысловый) характер интонирования (в отличие от европейского, в котором доминирует эмоциональная интонация), что связано с природой китайского языка... обладающего четырьмя типами семантического интонирования» [1, с. 809]. Смысловое значение произнесенного слова или фразы может принципиально измениться в зависимости от интонации говорящего. В вокальной музыке данная специфическая особенность фонетики значительно усиливается, поэтому в одноголосной мелодической линии, которая преобладает в китайской музыке, эмоционально-экспрессивное образно-смысловое интонирование поэтического текста позволяет передать мельчайшие смысловые оттенки фразировки содержания музыки. Роль музыкального инструмента в вокальной музыке сведена к минимуму. Инструмент, как правило, воспроизводит мелодию, создает музыкальный фон, поддерживающий мелодию.

Древнейшей музыкально-культурной ценностью Китая является китайская национальная опера. Тысячелетняя история китайской оперы выработала жестко установленные приемы художественно-сценического оформления спектакля, выраженные в актерском мастерстве исполнителей. Самобытной специфической особенностью китайской национальной оперы является синкретизм различных искусств: поэзии, музыки, хореографии, драмы и др. Китайская опера строится на высочайшем активном мастерстве актеров с включением элементов пантомимы, декламации, акробатики, боевых национальных видов искусств.

Такое богатое музыкально-культурное наследие Китая является существенной опорой, мощным фундаментом развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов с целью вхождения в мировую музыкальную культуру и овладения искусством исполнения вокальных произведений разных стилей, композиторских школ, направлений и жанров.

Следующим педагогическим условием, способствующим развитию вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза, является **формирование системы идеомоторных ощущений вокалиста в процессе создания музыкально-художественного образа.**

В процессе музыкально-творческой деятельности в условиях творческой активности у музыканта-исполнителя формируется индивидуальная система идеомоторных ощущений, соответствующих двигательной задаче [2]. Процесс формирования идеомоторики вокалиста связан с ясным представлением в сознании музыканта тех движений и действий, которые влияют на качество создаваемого музыкального образа. Представляя мысленно идеомоторные движения, музыкант тренирует микросокращения и микрорасслабления мышц. Это особенно важно для технически сложного фрагмента музыкального сочинения.

Академик И.П. Павлов [3] отмечал, что психические структуры, связанные с какими-либо ощущениями, могут вступить и вступают в контакт с такими другими психическими структурами как слуховыми, осязательными, кинестезическими, зрительными и т. д. Создаваемые музыкальные образы при их восприятии опосредованы мышечными ощущениями, тем самым образуют глубокие связи между чувственным движением и музыкальным образом.

Выразительность движений вокалиста, скоординированность лицевых, губных мышц, движений языка, тела образуют музыкально-смысловую конструкцию выразительной звуковой материи, которая воссоздает задуманный композитором музыкальный образ, понятный и воспринятый слушателем.

Музыкально-сценическая выразительность, по мысли К.С. Станиславского, зависит в огромной степени от совокупного единства слова, музыки и действия певца на сцене: «Действие на сцене, как и само слово, должно быть музыкальным... Темп и ритм действия должны быть в соответствии с музыкой... Большинство певцов поет в одном темпе и ритме, ходит – в другом, машет руками – в третьем, чувствует – в четвертом. Может ли эта пестрота создать гармонию, без которой нет музыки и которая требует прежде всего порядка. Чтобы привести музыку, пение, слово и действие к единству, нужен не внешний, физический тем-

поритм, а внутренний, духовный. Его нужно чувствовать в звуке, в слове, в действии, в тексте и походке, во всем произведении» [4, с. 24].

Вокальная моторика достаточно сложно осознается. Она скорее прикреплена к моторике губ, глаз, языку, уху, гортани, руке и телу, чем к образу. Можно выделить пять элементов двигательных стереотипных представлений идеомоторных действий вокалиста:

- предварительное осмысление идеомоторных движений певческого аппарата;
- вербализованное программирование возникающих соответствующих ощущений посредством двигательной активности;
- получение конкретного музыкально-художественного образа, возникающего при воссоздании и восприятии вокального сочинения и связанных с этим ощущений;
- формирование идеомоторных ощущений на основе конкретных представлений о движении в виде зрительных образов;
- коррекция идеомоторных ощущений для получения адекватного музыкально-художественного образа при исполнении вокального сочинения.

В процессе использования идеомоторных действий были выделены два блока идеомоторных представлений.

Первый блок – «ухо, гортань» – способствует координации работы фонационного (вокально-артикуляционного, включающего дыхательную систему) аппарата и работы слуха исполнителя. В результате формируются идеомоторные умения певческого звукообразования и голосоведения, самоорганизуется психологическая составляющая вокального интонирования, развивается музыкальное мышление.

Тонус певца, голосовой аппарат, мимика синхронно откликаются на все музыкальные действия, на музыкальное сознание. И наоборот внутренние слуховые музыкальные образы вызываются даже самыми слабыми движениями мышц голоса, дыхания, мимики и др.

Второй идеомоторный блок – «ухо, гортань, мышечная система всего тела» – способствует созданию художественного образа музыкального сочинения. К связке слуха и певческой моторике добавляется моторика движений рук и всего тела. Вокально-артикуляционные звуковые ощущения певца непосредственно передаются в первую очередь рукам и далее всему телу. Любая зажатость и напряженность в теле откликается в зажатости гортани и не способствует (препятствует) развитию внутреннего слуха, чистой интонации, уверенному звукообразованию.

Развитый идеомоторный комплекс вокалиста способствует более выразительно и аккуратно интонированию, восприятию и пониманию музыкального образа и указывает на наличие музыкально-исполнительского дарования.

Еще одним педагогическим условием, обеспечивающим развитие вокально-исполнительского потенциала китайских студентов, является **продуктивная совместная деятельность студента, концертмейстера и преподавателя.**

Вокал – это исполнительское искусство, конечной целью которого является представление исполнителем собственной оригинальной интерпретации вокального произведения на сцене. Вокальная музыка требует не только певца с прекрасными вокальными данными, красивым тембром и широким диапазоном, владеющего всем спектром вокально-технических навыков, трогательного художественного выражения красивого спектра, чтобы идеально передать всю красоту вокального искусства, но и квалифицированного творчески работающего концертмейстера, чутко улавливающего все тонкости певческого мастерства исполнителя-вокалиста и органично контактирующего с певцом и публикой.

Классическая вокальная музыка, вокальные произведения современных композиторов, как правило, имеют развернутые фортепианные партии, в которых отражаются многообразные выразительные оттенки музыкального образа. Инструментальный аккомпанемент является необходимым и неизменным для концертных выступлений певца. Он играет важную роль в создании, выражении и донесении до слушателя и зрителя музыкально-художественного образа вокального сочинения. Аккомпанемент служит стимулом для эмоционального вдохновения певца. Продуктивная творческая деятельность певца, концертмейстера и преподавателя – это искусство взаимного сотрудничества, требующее от субъектов вокального обучения умений скоординированной работы над музыкальным произведением, что в конечном итоге позволяет создать целостный музыкально-художественный образ сочинения [5].

Тем не менее, довольно часто даже в концертном исполнении приходится встречаться с элементарными недостатками: отсутствием ансамбля, ритмической асинхронности, расхождением в темпах, раскоординации динамики вокальной и фортепианной партий. Безусловно, это мешает передаче красоты исполняемого вокального сочинения, а также влияет на восприятие публикой не только музыкального произведения, но и самого исполнителя, что в свою очередь оказывает негативное влияние на благоприятное восприятие концерта. Поэтому для достижения гармоничного сочетания вокальной и инструментальной партий в процессе исполнения преподавателю по классу вокала необходимо выбрать и подготовить высокопрофессионального концертмейстера для совместной работы.

Пианист, выступающий solo и концертмейстер – это достаточно разные специализации. Пианист-солист сам отвечает за свое выступление. Концертмейстер является опорой певца, углубляет художественное содержание музыкаль-

ного произведения. И даже тогда, когда аккомпанемент перерабатывает функцию сопровождения и преобразуется в равноправную партию наравне с вокальной, концертмейстер выступает в ансамблевом единстве с певцом.

Чтобы плодотворно работать в классе вокала, лучше понимать особенности певческой работы над вокальным произведением, концертмейстер обязан совершенствовать навыки аккомпанемента, иметь богатые знания в области музыкальной психологии, педагогики, методики обучения вокалу, разнообразный репертуар вокальных произведений, а также совершенствовать профессиональное музыкально-педагогическое мастерство.

Креативный концертмейстер помогает певцу в полной мере раскрыться и исполнить произведение в соответствии с замыслом композитора. В процессе репетиции складывается качественный ансамбль певца и аккомпаниатора: регулируется звукообразование, голосоведение; определяется темп, ритм, дыхание, динамика; вырабатывается дикция, артикуляция; выявляются выразительные средства, воплощающие содержание музыкального произведения, создается

музыкально-художественный образ вокального сочинения и его исполнительская интерпретация.

Каждый субъект ансамбля несет ответственность за качество интерпретации музыкального сочинения. Слушательский контакт исполнителей с публикой – неотъемлемая составляющая концертного выступления. Только в этом случае, когда содержание исполняемого произведения и форма его выражения достигают гармонии, обретают гармоничное единство, только тогда исполнение произведения выходит на высокий творческий уровень, уровень искусства.

Таким образом, представленные и обоснованные педагогические условия – опора на национальные музыкальные ценности и этнокультурные традиции китайского искусства; формирование системы идеомоторных ощущений вокалиста в процессе создания музыкально-художественного образа; продуктивная совместная деятельность студента, концертмейстера и преподавателя – будут в значительной степени способствовать развитию вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза.

Библиографический список

1. *Музыкальная энциклопедия*: в 6 т. Т. 2. Гл. ред. Ю.В. Келдыш. Москва: Советская энциклопедия: Советский композитор, 1974.
2. Петелин А.С., Лу Х., Лизунова Л.С. Идеомоторные ощущения вокалиста в процессе создания музыкального образа. *Развитие личности как стратегия современной системы образования*: материалы международной научно-практической конференции. 22 – 23 марта 2016 г. Ч. 2. Воронеж: ВГУ, 2016.
3. Павлов И.П. Полное собрание сочинений в 8 тт. Москва: МГУ, 1989; Т. 2.
4. *Станиславский – реформатор оперного искусства*. Материалы и документы. сост. Г. Кристи, О. Соболевская; ред. Ю. Калашников. Москва: Музыка, 1983.
5. Лу Х., Ломова Л.А. Взаимодействие пения и фортепианного аккомпанемента в процессе создания художественного образа. *Педагогика и искусство*. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2015; Вып. 3.

References

1. *Muzikal'naya `enciklopediya*: v 6 t. T. 2. Gl. red. Yu. V. Keldysh. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya: Sovetskij kompozitor, 1974.
2. Petelin A.S., Lu H., Lizunova L.S. Ideomotornye oschuscheniya vokalista v processe sozdaniya muzikal'nogo obraza. *Razvitiye lichnosti kak strategiya sovremennoj sistemy obrazovaniya*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 22 – 23 marta 2016 g. Ch. 2. Voronezh: VGU, 2016.
3. Pavlov I.P. Polnoe sobranie sochinenij v 8 tt. Moskva: MGU, 1989; T. 2.
4. *Stanislavskij – reformator opernogo iskusstva*. Materialy i dokumenty. sost. G. Kristi, O. Sobolevskaya; red. Yu. Kalashnikov. Moskva: Muzyka, 1983.
5. Lu H., Lomova L.A. Vzaimodejstvie peniya i fortepiannogo akkompagnementa v processe sozdaniya hudozhestvennogo obraza. *Pedagogika i iskusstvo*. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2015; Vyp. 3.

Статья поступила в редакцию 18.03.19

УДК 378

Pavlova S.N., senior lecturer, Department of Translation, Institute of Modern Languages and Regional Studies, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: snpavlova@mail.ru

EXERCISES, AIMED AT THE COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT, AMONG THE STUDENTS OF LINGUISTIC INSTITUTIONS – A MULTI-ETHNIC REGION-ORIENTED APPROACH. The tendencies in educational advancements given the social, political and economic circumstances in our country, the recent general requirements set by the Federal State Educational Standard for Higher Education indicate the necessity to increase the quality of prospective experts' professional training, including the language communication skills. The article presents special exercises designed for teaching a second foreign language to the students of linguistic institutions, who are representatives of the indigenous peoples of the Sakha Republic (Yakutia). The exercises are designed taking into account the student features, which are distinguished in the process of holding experiments at the Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education "M.K. Ammosov North-Eastern Federal University". The total number of students who took part in the experiment amounts to 133 people studying in the Bachelor of Linguistics program (years 1-4).

Key words: students, linguistic institution, teaching methodology, set of exercises, second foreign language, indigenous peoples of Yakutia.

С.Н. Павлова, доц. каф. перевода, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: snpavlova@mail.ru

УПРАЖНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА С ПОЗИЦИЙ РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Тенденции развития образования в общественно-политических и экономических условиях нашей страны, совокупность требований ФГОС ВО последнего поколения указывают на необходимость повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов, включая владение языковой коммуникативной компетенцией. В статье представлены специально разработанные упражнения при обучении второму иностранному языку студентов языкового вуза из числа коренных народов Республики Саха (Якутия). Упражнения выполнены с учётом особенностей студентов регионального вуза, которые были выявлены в процессе проведения опытно-экспериментальной работы на базе федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». Общую выборку испытуемых составили 133 студента I – IV курсов.

Ключевые слова: студенты, языковой вуз, методика обучения, комплекс упражнений, второй иностранный язык, коренные народы Якутии.

Предметом статьи является разработка упражнений, направленных на развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов из числа коренных народов Республики Саха (Якутия).

И.Л. Бим рассматривает упражнения как форму единения материала и действий с ним, заданных потенциально, и одновременно средство взаимодействия педагога и учеников, опосредуемого иноязычным учебным материалом [1]. Т.С. Серова трактует упражнение как единицу обучения всем видам речевой деятельности [2, с. 3]. Согласно Е.Н. Со-

ловой в ходе выполнения упражнения формируются, закрепляются и контролируются языковые навыки, лежащие в основе рецептивных и продуктивных речевых умений, как любую форму взаимодействия учителя с учащимися [3, с. 81]. Упражнение должно включать цель, задания, условия выполнения, результат (формируемые навыки и умения). Е.И. Пассов делит упражнения на языковые, условно-коммуникативные и речевые [4]. И.А. Зимняя распределяет упражнения во времени: 1) упражнение никогда «не сходит на нет»; 2) интервал между упражнениями по мере тре-

нировки увеличивается; 3) программа выработки одного навыка сочетается с программой выработки других [5].

Представленные упражнения выполнены с учетом особенностей студентов языкового вуза из числа коренных народов республики Саха (Якутия): *социально-педагогических* (медлительность; пассивность; проблемы с проявлением личной инициативы; боязнь публичного выступления; упорство; усидчивость; терпеливость), *психологических* (замкнутость; повышенная тревожность; склонность к депрессионному состоянию); *лингвистических* (наличие лингвистического опыта; положительный перенос приобретенных навыков в процессе изучения первого иностранного языка; интерференция со стороны родного и первого иностранного языков) [6, с. 206].

Для снятия особенностей социально-педагогического характера при обучении второму иностранному языку студентов в языковом вузе, мы предлагаем использовать на занятии упражнения, направленные на повышение активности и преодоления медлительности и пассивности обучающихся.

Пример упражнения. Найдите правильное буквенное написание числительных. Задание предусматривает скорость выполнения упражнения.

50	fünfundzwanzig
500	fünfundfünfzig
15	fünfhundert
25	zweiundfünfzig
56	fünfzehn
55	achtundfünfzig
52	sechsendfünfzig
58	fünfzig

Пример упражнения. Найдите слова, обозначающие качества человека (умный; глупый; прилежный; смелый; веселый; злой; трусливый; бесчувственный). Задание предусматривает скорость выполнения упражнения.

E	G	B	S	G	I	B
G	U	Ö	O	M	L	I
I	L	S	L	U	U	E
E	K	E	Z	T	S	L
F	H	E	R	I	T	F
D	U	M	M	G	I	G

Для преодоления трудностей психологического характера мы советуем применять следующие упражнения, активизирующие творческий подход и интерес студентов к обучению второму иностранному языку в языковом вузе.

Пример упражнения. Вставьте по смыслу местоимения *jeder, alle, keiner*.

Geld
 ___ brauchen es.
 ___ hat es nicht genug.
 ___ arbeitet dafür.

Настоящее время

Английский язык	Русский язык	Немецкий язык	Якутский язык
Today we are going to the movies.	Сегодня мы пойдем в кино.	Heute gehen wir ins Kino.	Бугун бьи́ги ки́инэҕэ <u>барабыт</u> .
Now I have to write a letter.	Сейчас я должен написать письмо.	Jetzt muss ich einen Brief schreiben.	Билигин мин сурук <u>суруйуохтаахпын</u> .

Прошедшее время

Английский язык	Русский язык	Немецкий язык	Якутский язык
Yesterday we walked all day in the park with the children.	Вчера мы весь день гуляли в парке с детьми.	Gestern waren wir mit den Kindern den ganzen Tag im Park.	Бьи́ги бэҕэээ куну быһа пааркага <u>куулэйдэбиппит</u> .
Last week students passed the first exam.	На прошлой неделе студенты сдали первый экзамен.	Letzte Woche haben die Studenten die erste Prüfung bestanden.	Студеннар ааспыт нэдиэлэҕэ бастакы <u>эксээминэрин туттарбыттара</u> .

Будущее время

Английский язык	Русский язык	Немецкий язык	Якутский язык
I'm flying to Tiksi tomorrow.	Завтра я улетаю в Тикси.	Morgen fliege ich nach Tiksi ab.	Мин сарсын Тиксиниҕэ <u>кеттум</u> .
In the summer they will live in the country.	Летом они будут жить на даче.	Im Sommer werden wir auf der Datsche wohnen.	Кинилэр сайын даачага <u>олороллор</u> .

Придаточные предложения

Английский язык	Русский язык	Немецкий язык	Якутский язык
Well, you've got to tell them we have to stay for another hour.	Скажи им, что мы задержимся еще на час.	Sage ihnen, dass wir uns noch für eine Stunde aufhalten.	<u>Этээр</u> эрэ кинилэргэ, бьи́ги ессе да би́ир чаас <u>хойуутуубут</u> .
When the rain started, the group of tourists had come back to the hotel.	Когда начался дождь, группа туристов успела вернуться в отель.	Als der Regen begann, kam eine Gruppe von Touristen zurück ins Hotel.	Ардах <u>сагаланан эрдэҕинэ</u> туристар отельга <u>теннен кэлбиттэрэ</u> .

Frühling
 Das erwartet ___.
 ___ schläft ruhig
 jede Nacht.

Пример упражнения. С данными местоимениями напишите свое стихотворение на тему „Winter“, „Studium“ или предложите свою тему.

Большинство студентов представлено билингвами с русским и якутским языками, что предполагает использование сопоставительной методики, учитывающей этнические характеристики студентов-билингвов и дающей возможность использовать их лингвистический опыт в родном и русском языках при овладении иностранным.

В якутском языке краткость и долготы гласных тоже имеет смыслообразительное значение, как и в немецком языке. В следующих упражнениях отражен положительный перенос данного явления.

Пример упражнения. Прочтите следующие слова. Сравните согласные звуки и гласные в немецком и якутском языках.

Якутский язык	Немецкий язык
[H] – тиин (белка)	[ŋ] – jung, lang
[h] – киһи (человек)	[h] – haben
[Ø] – бөрө (волк)	[Ø] – mögen, können
[y] – үүт (молоко)	[y] – üben

Пример упражнения. Прочтите следующие слова. Следите за долготой гласного звука. Сопоставьте немецкие и якутские соответствия.

Долгие и краткие гласные якутского языка	Долгие гласные немецкого языка
[a:] – баар (есть, имеется); хаас (гусь, бровь) [a] – бар (иди); хаас (сколько)	[a:] – Staat (m), Bahn (f), kam [a] – Stadt (f), Bann (m), Kamm (m)
[o:] – моой (шея) [o] – оттон (а, союз)	[o:] – ohne, wohnen, Ofen (m) [o] – offen
[y:] – муус (лед) [y] – мус (собирай, копи)	[y:] – üben, grün [y] – Flüsse (Pl), küssen
[i:] – тиис (зуб) [i] – тис (называй)	[i:] – ihnen, ihm, bieten [i] – innen, im, bitten

Для преодоления проблем языкового характера, а именно интерференции со стороны родного языка и со стороны первого иностранного, мы используем упражнения, направленные на сопоставительный/ контрастный анализ систем Я1 и Я2; Я3 и Я4, при котором Я1 подразумевается родной якутский язык, Я2 – русский язык, Я3 – английский язык (первый иностранный язык), Я4 – немецкий язык (второй иностранный язык).

Пример упражнения. Сравните порядок слов в английском, русском, немецком, якутском предложениях. Осуществите критический анализ результатов.

Повелительное наклонение

Английский язык	Русский язык	Немецкий язык	Якутский язык
Do your homework!	Сделай уроки.	Mache die Hausaufgabe.	Уруоккун <u>онор.</u>
Turn off the lights.	Выключите свет.	Machen Sie das Licht aus.	Уту умулларын.

Пример упражнения. Нарисуйте интонационный рисунок предложения.

	Английский язык	Русский язык	Немецкий язык	Якутский язык
Предложение в настоящем времени	I get up early in the morning.	Я утром рано встаю.	Ich stehe am Morgen früh.	Мин сарсыарда эрдэ турабын.
Предложение в прошедшем времени	We were at the movies yesterday.	Мы были вчера в кино.	Gestern waren wir im Kino.	Биһиги бэ5эһээ кимнэ5э сьылдыбыппыт.
Повелительное наклонение	Do your homework!	Делай уроки!	Mache die Hausaufgabe!	Уруоккун аах!

Разработка упражнений в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза является важной частью учебного процесса в условиях национального субъекта РФ. Нами предложена небольшая

часть упражнений с учетом специфических особенностей студентов языкового вуза из числа коренных народов Севера. Проблема дальнейшей разработки упражнений в зависимости от цели методики представляется актуальной.

Библиографический список

1. Бим И.Л. *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*. Available at: <https://megaobuchalka.ru/11/30226.html>
2. Серова Т.С. О выборе оптимальной единицы обучения профессионально-ориентированному чтению на этапе введения и закрепления языкового материала. *Отбор и организация текстового материала в системе профессионально-ориентированного обучения: Межвузовский сборник научных трудов*. Пермь, 1985: 44 – 54.
3. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей*. Москва: АСТ: Астрель, 2008.
4. Пассов Е.И., Кузнецова Е.С. *Упражнения как средства обучения*. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002: 40.
5. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/ZIM-001-.HTM#Sp1>
6. Павлова С.Н. Методические принципы обучения второму иностранному языку студентов-переводчиков из числа коренных жителей Якутии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; 1(79); Часть 1: 205 – 208.

References

1. Bim I.L. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika*. Available at: <https://megaobuchalka.ru/11/30226.html>
2. Serova T.S. O vybere optimal'noj edinicy obucheniya professional'no-orientirovannomu chteniyu na etape vvedeniya i zakrepleniya yazykovogo materiala. *Otbor i organizaciya tekstovogo materiala v sisteme professional'no-orientirovannogo obucheniya: Mezhdvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Perm', 1985: 44 – 54.
3. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvnutyj kurs: posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelej*. Moskva: AST: Astrel', 2008.
4. Passov E.I., Kuznetsova E.S. *Uprazhneniya kak sredstva obucheniya*. Voronezh: NOU «Interlingva», 2002: 40.
5. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/ZIM-001-.HTM#Sp1>
6. Pavlova S.N. Metodicheskie principy obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku studentov-perevodchikov iz chisla korennyh zhitelej Yakutii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; 1(79); Chast' 1: 205 – 208.

Статья поступила в редакцию 15.02.19

УДК 394.26

Chernyak E.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theatre Performances and Celebrations, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: lenablack57@mail.ru

Chernyak M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social and Cultural Activities, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: chernyakm4x@gmail.com

Belov V.F., postgraduate, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), Head of Department, Branch of Kuzbass State Technical University (Belovo, Kemerovo Region, Russia), E-mail: belovvf@bk.ru

DIRECTING A FOLK FESTIVAL. The article is dedicated to issues of directing a folk festival, which emphasizes the ethnic and cultural characteristics of a people. The author considers the main functions of the holiday, its peculiar system and strict construction: “beginning”, “fracture” and “rampant”, “decline” of the holiday. The article reveals a method of work on a folk festival, a technology of script writing. Particular attention is paid to methods of activation of the audience and highlights in detail the main stages of the organization and holding of folk festival: organizational, search for artistic and documentary material and the creation of the script, the development of scenario-director’s course, the implementation of the plan, the preparation and conduct of folk festival.

Key words: directing, dramatization, folk festival, script, dramaturgy.

Е.Ф. Черняк, канд. пед. наук, доц. каф. режиссуры театрализованных представлений и праздников, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: lenablack57@mail.ru

М.В. Черняк, канд. пед. наук, доц. каф. социально-культурной деятельности, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: chernyakm4x@gmail.com

В.Ф. Белов, аспирант, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово; зав. каф. технических наук, филиал Кузбасского государственного технического университета, г. Белово, E-mail: belovvf@bk.ru

РЕЖИССУРА ФОЛЬКЛОРНОГО ПРАЗДНИКА

Статья посвящена вопросам режиссуры фольклорного праздника, который подчёркивает этническую и культурную особенность того или иного народа. Автор рассматривает основные функции праздника, его своеобразную систему и строгую конструкцию: «зачин», «перелом» и «разгул», «спад» праздника. В статье раскрывается методика работы над фольклорным праздником, технология создания сценария. Особое внимание в статье уделяется приемам активизации аудитории и подробно освещаются основные этапы организации и проведения фольклорного праздника: организационный, поиск художественно-документального материала и создание сценария, разработка сценарно-режиссерского хода, реализация замысла, подготовка и проведение фольклорного праздника.

Ключевые слова: режиссура, театрализация, фольклорный праздник, сценарий, драматургия.

Фольклор, являясь частью народной культуры, транслирует вечные нравственные ценности и задает ориентиры в окружающем человека культурном пространстве.

Г.П. Блинова рассматривает фольклор как коллективную творческую деятельность народа. Это: бытующая в народных массах поэзия (песни, частушки, сказки, эпос); народная музыка (песни, инструментальные наигрыши и пьесы); театр (драмы, сатирические пьесы, театр кукол); декоративно-прикладное и изобразительное искусство; а также танец, архитектура и т. д. [1, с. 38].

Особенно важно в подготовке праздников на основе фольклора обращаться к подлинным его формам, с их естественными ритмами, интонациями, красками.

Проблемы народной культуры как основания жизненного пространства привлекали внимание многих исследователей: В.В. Зеньковского, П.Ф. Каптерева, В.С. Соловьева, К.Д. Ушинского и др. Основные художественные характеристики фольклора и его категории исследовали ведущие отечественные фольклористы: В.П. Аникин, В.Е. Гусев, Ю.Г. Круплов, Б.Н. Путилов, К.В. Чистов и др.

Специфику детского фольклора рассматривали Г.С. Виноградов, Т.И. Калужникова, С.М. Лойтер, А.Н. Мартынова, М.Н. Мельников, А.Ф. Некрылова, М.Ю. Новицкая, М.В. Осорина, М.П. Черденникова и др.

Праздник имеет свои отличительные особенности, функции, структуру и предпосылки. Среди компонентов праздника, которые стали традиционными и неизменными, можно выделить следующие: праздность как освобождение от дел, событийность как повод для празднования, и веселье, подкрепляемое всевозможными развлечениями.

И.В. Гужева выделяет следующие основные функции праздника:

- компенсаторная (в контрасте с буднями праздник способен удовлетворить потребность в разнообразии жизни);
- интегративная (среди празднующих проявляется коллективное чувство принадлежности к культурной ценности);
- рекреативная (восстановление духовных сил);
- консолидирующая (объединение группы вокруг единой идеи);
- ценностно-ориентационная, мировоззренческая, коммуникативная (сохранение и трансляция социальной памяти);
- консервативная (праздник сохраняет группу как целостную и жизнеспособную);
- функция темпорализации культуры (праздник обозначает единые этапы человеческой деятельности) [2, с. 91].

Со временем праздник приобретает значение большее, чем первоначальное культовое и магическое. Он становится тем, что подчеркивает особенность того или иного народа – этническую и культурную.

И.А. Яковлева отмечает, что фольклор отражает трудовую деятельность, бытовую и общественный уклад, знание природы, жизни, верования и культуры. Это художественное творчество возникло в процессе формирования человеческой речи. В нем воплощены идеалы и воззрения народа, его поэтическая фантазия, мир чувств, мыслей, переживаний и мечты о счастье и справедливости [3].

В традиционной народной культуре уже давно сложился определенный тип народного праздника и набор обязательных действий, которые и создают своеобразную систему и строгую конструкцию.

Это:

- «зачин» – театрализованное зрелище, объявление о начале праздника;
- «перелом» и «разгул» (воспроизведение участниками череды обрядов и церемоний, делящих праздник «до середины» и «после неё»);
- «спад» праздника (завершение праздничного гуляния с кульминационными по содержанию ритуалами).

Рассмотрим ставшие традиционными этапы подготовки фольклорного праздника.

1. Организационный этап. На данном этапе определяется целевая аудитория праздника, место проведения; создается организационный комитет.

2. Поиск художественно-документального материала. Драматургия театрализованных представлений и праздников связана с жизнью, поэтому в основе сценария фольклорного праздника должен быть герой, о котором рассказано художественными образами. Материал на основе фольклорного материала должен быть связан с традициями, праздниками и обрядами народа, его устным поэтическим творчеством; литературными произведениями; народным художественным творчеством и т.д.

3. Этап разработки сценария. Сценарный материал, отобранный в соответствии с замыслом требует соединения всех его элементов в единую логическую структуру.

Создание замысла – процесс творческий. Первым структурным элементом композиционного построения сценария является экспозиция, которая располагается всегда вначале и служит основой для развития дальнейшего драматического действия.

Она всегда лаконична и кратковременна. Это может быть началом сюжетного действия, знакомством с участниками театрализованного представления и праздника, сообщением ведущего или персонажей о теме мероприятия.

Опорным структурным элементом композиционного построения сценария является завязка, в её основе всегда лежит исходное событие, определяющее

начало драматического конфликта. Завязка влияет на последующий событийный ряд, поэтому драматургической проблемой является поиск сюжетного решения завязки, т.к. это существенный момент оригинального решения сценария.

В основном развитии действия свое драматическое движение к кульминации находит исходное событие.

Событийный ряд состоит из ряда блоков и эпизодов, тем самым обеспечивается нарастание сюжетного действия. Оно в итоге приводит к кульминации как в сценарии так и в самом праздничном действии. Задача режиссера оригинально выстроить блоки и эпизоды в сценарии для ритмичного развития сквозного действия.

Наивысшей точкой эмоционального восприятия зрителями фольклорного праздника, вершиной драматического конфликта является кульминация.

Структурным элементом композиционного построения является завязка, как завершение сюжетной линии сценария фольклорного праздника.

За завязкой следует финал. Это итог всего драматического действия, происшедшего в рамках праздника. Он играет важнейшую апофеозную роль, когда праздник завершается массовым эмоционально насыщенным зрелищем.

4. Сценарно-режиссерский ход, как пластическое решение и идейный акцент в событиях и особенностях композиционного построения. Это своеобразный смысловой каркас содержательной части сценария.

Сценарным ходом может быть образный конфликт, ассоциативность содержания, монтаж, сценическая напряженность, обманутое ожидание, атмосфера беспокойства, сказка, путешествие и т.д.

3. Этап реализации замысла и подготовка праздника. На этом этапе идет репетиционный процесс, пишутся фонограммы, создаются декорации, закупаются призы и реквизит, шьются костюмы, привлекаются спонсоры и т.д.

Также идет рекламная и PR-кампания для привлечения зрителей и участников фольклорного праздника (афиши, приглашения, трансляция сюжетов на радио и ТВ и т.д.).

4. Этап проведения фольклорного праздника.

В одном случае – это театрализованное обрядовое действие, в другом фольклорно – обрядовое действие, в третьем – фольклорный обряд как театрализованное игровое действие.

Одним из методов организации действия в празднике является театрализация.

И.Б. Шубина определяет фольклорный праздник как обрядовое действие, где жанр современного фольклорного обряда – «широкоплановое театрализованное действие». Это может быть театрализованное тематическое, фольклорно-обрядовое действие или фольклорный обряд как театрализованное игровое действие. [4, с. 43].

Композиция фольклорной обрядовой программы является способом организации документального и художественного материала средствами театра, где сценическое действие развивается в пространстве и времени. Именно совокупность народных традиций выражает способы организации и структуры праздника, диктует выбор выразительных средств и форм символического поведения. В фольклорных праздниках обряд может перейти в игру, а к массовому действию может присоединяться обрядовая поэзия, которая сменит свои функции.

Именно фольклор и народные традиции позволяют зрителям входить в праздничное пространство, активно включаться в игровое действие. Мы разделяем мнение Пономарева В.Д. о том, что «субъективная культура раскрывается в игровой мотивации и игровом мироощущении человека, умениях и способностях игрового (творческого) поведения личности в условиях праздника, а также – профессиональной культуре специалистов» [5, с. 206].

Способы активизации: максимальное сближение исполнителей и зрителей путем превращения зрителей в участников массового действия; эмоциональное воздействие на зрителя (игра, музыка, свет, фейерверк); стимулирование участия в аттракционах, конкурсах; поощрение заинтересованности зрителя сувенирами, подарками, сюрпризами.

Особое место в фольклорных праздниках отводится традиционным народным персонажам: зызывалам, коробейникам, скоморохам, ряженым и т.д., которые создают атмосферу радости и веселья.

Для организации театрализованного действия одним из аспектов активной деятельности является коллективная импровизация, которая выражается в неожиданной реакции человека на действие через хоровую и танцевальную импровизацию. Во многих фольклорных праздниках она является кульминационным моментом. Также предполагается костюмирование (головные уборы, различные маски, венки, детали одежды) не только для артистов, но и для всех зрителей.

Наиболее ярко проходят спортивные состязания, игровые конкурсы и театрализованной схватки. Такой способ активизации участников фольклорного праздника носит не только соревновательный, но и шуточный характер.

Таким образом, при разработке литературного сценария фольклорного праздника и его проведении учитываются традиции и обряды того региона, в котором он проходит.

Политика нашего государства направлена как на возрождение духовных ценностей, так и пропаганду народного творчества. Следовательно, возрастает роль режиссеров по организации и проведению фольклорных праздников.

Библиографический список

1. Блинова Г.П. *Русские народные праздники*. Москва: Вузовская книга, 2000.
2. Гужева И.В. Целостная модель праздника как феномена культуры. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2006; 7: 91.
3. Яковлева И.А. Русский фольклор и его роль в умственном развитии детей. *Молодой ученый*. 2014; 10: 463 – 465.
4. Шубин И.Б. *Драматургия и режиссура зрелища: игра, сопровождающая жизнь*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
5. Пономарев В.Д. Игровая культура праздника: от феномена к профессии. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2011; 17-2: 204 – 209.

References

1. Blinova G.P. *Russkie narodnye prazdniki*. Moskva: Vuzovskaya kniga, 2000.
2. Guzheva I.V. Celostnaya model' prazdnika kak fenomena kul'tury. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2006; 7: 91.
3. Yakovleva I.A. Russkij fol'klor i ego rol' v umstvennom razvitii detej. *Molodoy uchenyy*. 2014; 10: 463 – 465.
4. Shubin I.B. *Dramaturgiya i rezhissura zrelischa: igra, soprovozhdayuschaya zhizn'*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
5. Ponomarev V.D. Igrovaya kul'tura prazdnika: ot fenomena k professii. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2011; 17-2: 204 – 209.

Статья поступила в редакцию 03.03.19

УДК 378

Petelin A.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: pasprofi@mail.ru
Lomova L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: larisa.lomova@gmail.ru
Lou H., postgraduate, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: 1348392947@QQ.com

USING THE THEORY OF RESONANT SINGING AS A SIGNIFICANT CONDITION DEVELOPMENT OF STUDENTS' VOCAL AND PERFORMING POTENTIAL. The article is a study of pedagogical conditions for the development of vocal and performing potential of students in an educational process of a university, developed on the basis of the theory of resonant singing V.P. Morozov. For a singer, resonators play a very important role. They are the most important mechanism of singing: give the voice brightness, strength, color, make the sound rich, juicy, piercing, determine the sound quality. The components of the vocal apparatus – oropharyngeal, thoracic, nasal resonators are considered in detail. On the basis of the statements of famous singers and teachers (V. Atlantov, A. Varlamov, M. Deishi-Sionitskaya, V. Morozov, M. Freni, K. Everardi, etc.) the researchers develop recommendations for the development of vocal and performing potential of students.

Key words: pedagogical conditions, resonance, theory of resonant singing, oropharyngeal, thoracic and nasal resonators.

A.S. Петелин, д-р пед. наук, проф., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: pasprofi@mail.ru
Л.А. Ломова, канд. пед. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: larisa.lomova@gmail.ru
Х. Лу, аспирант Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: 1348392947@QQ.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕОРИИ РЕЗОНАНСНОГО ПЕНИЯ КАК ЗНАЧИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Статья посвящена изучению педагогического условия развития вокально-исполнительского потенциала студентов в образовательном процессе вуза, разработанного на основе теории резонансного пения В.П. Морозова. Для певца резонаторы выполняют весьма важную роль. Они являются важнейшим механизмом пения: придают голосу яркость, силу, окраску, делают звук насыщенным, сочным, пронзительным, определяют качество звука. Подробно рассматриваются составляющие голосового аппарата – ротоглоточный, грудной, носовой резонаторы. На основе высказываний известных певцов и педагогов-вокалистов (В. Атлантов, А. Варламов, М. Дейши-Сионицкая, В.П. Морозов, М. Френи, К. Эверарди и др.) разработаны рекомендации развития вокально-исполнительского потенциала студентов.

Ключевые слова: педагогические условия, резонанс, теория резонансного пения, ротоглоточный, грудной и носовой резонаторы.

Вокальное искусство имеет глубокие культурно-исторические корни, оно развивается в контексте музыкально-культурной традиции. Глобализация современного общества стимулирует стремление народа приобщиться к сокровищам мировой музыкальной культуры. Межкультурные контакты студентов в процессе обучения создают возможность освоения механизмов познания музыкального искусства, развития музыкально-творческих способностей, овладения вокально-исполнительским мастерством для будущей профессиональной деятельности в области музыкального искусства. Успешность развития вокально-исполнительского потенциала студентов обусловлена содержанием обучения вокалу, внешними и внутренними факторами и педагогическими условиями.

В научной литературе «условие» понимается как некоторое обстоятельство, в котором происходит развитие какого-либо явления. Условие – это «компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [1, с. 707].

В работе В.Н. Алексеевой педагогические условия представлены как результат применения содержания, методов и организационных форм обучения для достижения ... целей» [2, с. 16]. Ученые-педагоги (Л.П. Качалова, Е.В. Коротаяева и др.) видят в педагогических условиях тот фактор, от которого зависят результаты протекания образовательного процесса [3].

Н.М. Борытко также выделяет факторы и условия, но разделяет их. Под фактором при этом понимается внутренняя движущая сила процесса, а под условием – внешнее, в той или иной мере сознательно сконструированное педагогом обстоятельство, которое существенно влияет на протекание процесса, предполагает, но не гарантирует определенный результат» [4, с. 129].

Проведенный анализ позволил определить понятие «педагогические условия» для нашего исследования как значимые обстоятельства и креативные возможности музыкально-педагогического процесса, от которых зависит эффективность развития вокально-исполнительского потенциала студентов-музыкантов.

Методологическими основаниями педагогических условий развития вокально-исполнительского потенциала студентов послужили следующие методологические подходы:

- системный подход (С.И. Архангельский, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.) позволяет изучить развитие вокально-исполнительского потенциала студентов в процессе профессионального становления как системы;
- личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков и др.), обеспечивающий раскрытие самобытных уникальных задатков в процессе развития вокально-исполнительского потенциала;
- индивидуальный подход (Л.В. Вахтель, Г.М. Цыпин, М.Н. Юрьева и др.), способствующий анализу и выработке индивидуального стиля вокально-исполнительской деятельности;
- технологический подход (В.П. Беспалько, В.И. Лещинский, Н.Е. Щуркова и др.), идеи которого легли в основу разработки методики совершенствования вокально-исполнительского мастерства студентов.

Вышеприведенные подходы обеспечили изучение такого педагогического условия как использование теории резонансного пения в процессе обучения вокалу.

Резонансная теория пения – это «система научных представлений о взаимосвязанных между собой акустических, физиологических и психологических закономерностей образования и восприятия певческого голоса, обуславливающих его высокие эстетические и вокально-технические качества за счет максимальной активизации резонансных свойств голосового аппарата» [5, с. 31].

Речевой аппарат человека включает две пары голосовых связок. При нении они сомкнуты. Выдыхаемый воздух вызывает вибрации в голосовых связках, что образует небольшой шум. Когда звуковые волны отражаются в грудной полости, гортани, глотке, полости рта, носа, возникают звонкие красивые потрясения. Это явление называется резонансом. Звуковые волны, создаваемые голосовыми

связками, регулируются в резонансной полости и помогают получить требуемый вокальный эффект.

Использование резонанса в пении позволит певцу не только расширить диапазон звуков, но и украсит само исполнение. Необходимо в полной мере использовать полости тела резонансной структуры в процессе пения, усилить контроль за работой по обогащению певческого голоса. В результате подобных усилий у исполнителя формируется красивый певческий голос, что, несомненно, оценят слушатели. Об использовании явления резонанса в пении как одном из эффективных средств создания образцов «красивого» пения высказывались многие известные певцы и педагоги – В. Атлантов, А.Е. Варламов, М. Дейша-Сионицкая, Л.Б. Дмитриев, В.П. Морозов, И. Петрова-Краузе, К. Эверарди и др. Мария Дейша-Сионицкая утверждала: «Сила звука может быть увеличена, если поблизости его прохождения находятся резонаторы... Ценность звука, его звонкость и легкость обуславливаются также работой резонаторов... Поставить звук в правильную позицию – это значит найти такую точку и дать такое направление, с которого голос имел бы наибольшую сумму резонаторов и обертонов. Такое действие должно подчиняться ощущению и наблюдению» [6, с. 46].

Резонанс – это физическое явление, поэтому вокал или другие объекты вокальных резонансных явлений являются иллюстрацией действия определенных научных законов. Понимание смысла акустики как физического явления, анализ и контроль певческих резонансных методов с точки зрения физики помогают в овладении вокальными навыками.

Вокально-исполнительская практика, которая была подтверждена научными исследованиями, показывает, что «работа резонаторов зависит от стиля пения, а также от индивидуальных психофизиологических характеристик конкретного певца». Таким образом, резонансная техника – это «пение, прежде всего, с высокой активностью, озвученностью и сонастроенностью всех резонаторов голосового аппарата – ротоглоточного, грудного, носового» [5, с. 12].

Ротоглоточный резонатор полости рта, ротоглотки и гортани делает звук более ярким и четким, произношение стандартизированным. Резонансный эффект в полости рта достигается артикуляцией основных органов, однако функции органов часто превышают возможности резонансного эффекта. Оральный резонанс должен сопровождаться другими приемами пения для усиления его художественности. Глотка находится в передней части шейного отдела позвоночника, она связана с общим трубчатым каналом дыхательной системы и желудочно-кишечного тракта, что создает вертикальную резонансную камеру и играет чрезвычайно важную роль при пении.

Грудной резонатор создается при естественно опущенной челюсти (как при зевке), звуковые волны отражаются от жесткого неба по направлению к нижним зубам, так что в непосредственной близости от гортани и трахеи вызывают более сильную вибрацию и продолжают передавать в грудь звуки, образуя грудной резонанс. Необходимо обращать внимание на расслабляющие упражнения, неверное использование органов речи способствует образованию

неправильного резонанса. Необходимо учитывать участие в грудном резонансе внутренних органов: трахеи, бронхов и легких, а также полостей рта, носа. Так, при пении с использованием грудного резонанса в груди ощущаются значительные вибрации, слышен громкий голос, глубокий и мощный бас. Грудной резонанс часто используют исполнители с низкими голосами, а также при пении вполголоса или прерывисто. Однако любой голос можно адаптировать для создания требуемых звуков.

Носовой резонатор состоит из носа, носоглотки и придаточных пазух носа, которые представляют собой пустоты небольшого объема. Резонируют они высокими обертонами звука голоса. Нижний грудной резонатор состоит из пространств крупных бронхов и трахеи. «При небольшой длине составляющих трахею трубок (около 15 см) они позволяют исполнителю резонировать на низкие тона. Помимо физиологических особенностей строения органов-резонаторов на возникновение явления резонанса влияет наличие в тембре певческого звука множества высокочастотных и низкочастотных обертонов» [5, с. 213]. М. Френи говорил: «Я на всех тонах стараюсь петь одинаково ровно, ищу возможности петь с использованием верхних резонаторов, то есть петь “в маске”. Когда я развиваю это (показывает на область “маски”), это облегчает пение. Это особенно важно при выступлениях в тех случаях, когда певец себя не очень хорошо чувствует. Пение “в маске” сильно облегчает его, и певец этим как бы помогает себе сам» [7, с. 42].

В процессе исполнения существуют места, где меняется тон пения, который необходимо сгладить. Однако этот переход искусственному слушателю будет заметен. «Особенно сильному перепаду звучания подвержены женские голоса, в большей степени, чем мужские. Грудные звуки полнее и резче средних, поэтому необходимо стремиться к их увеличению. Замечено, что у женских голосов средний голос (lemedium) по своему составу бывает слабее, нежели резкие звуки головного голоса. У тенора, наоборот, фистула слабее грудного звука. Вообще очень полезно пробовать сочетать различные тоны, заставлять исполнителя брать ноты как грудью, так и фистулой, чтобы исключить ярко выраженный перепад тонов» [8, с. 25].

А.Е. Варламов подчеркивал необходимость стремления к «округлости» звуков, а при выравнивании голоса – к «скрещиванию» регистров: «Очень полезно перемешивать между собой разные тоны, распространяя их на многие ноты – как высокие, так и низкие...» [8, с. 25].

Регулярная тренировка вокального резонанса, единство работы органов речи и связанных с ними мышц обеспечивают оптимальную координацию движения воздуха во время пения, помогают улучшить и расширить возможности для настройки звука, чтобы получить более богатый тон. Пение требует использования самых совершенных художественных эффектов.

Таким образом, представленное педагогическое условие – использование теории резонансного пения в процессе обучения вокалу будет способствовать развитию вокально-исполнительского потенциала студентов в музыкально-педагогическом процессе вуза.

Библиографический список

1. *Философский энциклопедический словарь*. Редколлегия: С.С. Аверинцев [и др.]. 2-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1989.
2. Алексеева В.Н. О психолого-педагогических основах организации личностно-ориентированного обучения. *Инновационные процессы в образовании и новые педагогические технологии*. Москва, 1997.
3. Качалова Л.П. *Педагогические условия воспитания интеллектуальных мотивов учения студентов педагогического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 1995.
4. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. *Методология и методы психолого-педагогических исследований*. Москва: Академия, 2008.
5. Морозов В.П. *Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники*. Москва: Искусство и наука, 2002.
6. Дейша-Сионицкая М.А. *Пение в ощущении*. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2014.
7. Морозов В.П. *Резонансная техника пения и речи. Методики мастеров. Сольное, хоровое пение, сценическая речь*. Москва: Когито-центр, 2013.
8. Варламов А.Е. *Полная школа пения*. Санкт-Петербург: Лань, 2012.

References

1. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar`*. Redkollegiya: S.S. Averincev [i dr.]. 2-e izd. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1989.
2. Alekseeva V.N. O psihologo-pedagogicheskikh osnovah organizacii lichnostno-orientirovannogo obucheniya. *Innovacionnye processy v obrazovanii i novye pedagogicheskie tehnologii*. Moskva, 1997.
3. Kachalova L.P. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya intellektual'nyh motivov ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 1995.
4. Borytko N.M., Molozhavenko A.V., Solovcova I.A. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskikh issledovanij*. Moskva: Akademiya, 2008.
5. Morozov V.P. *Iskusstvo rezonansnogo peniya. Osnovy rezonansnoj teorii i tehniki*. Moskva: Iskusstvo i nauka, 2002.
6. Dejsha-Sionickaya M.A. *Penie v oschuscheniyah*. Sankt-Peterburg: Planeta muzyki, 2014.
7. Morozov V.P. *Rezonansnaya tehnika peniya i rechi. Metodiki masterov. Sol'noe, horovoe penie, scenicheskaya rech`*. Moskva: Kogito-centr, 2013.
8. Varlamov A.E. *Polnaya shkola peniya*. Sankt-Peterburg: Lan', 2012.

Статья поступила в редакцию 07.02.19

УДК 378

Toktarova N.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language Department, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: naima.toktarova@mail.ru*

SYNTAX ERROR IN RUSSIAN LANGUAGE STUDENTS AMONG THE DAGESTANIS AND WAYS TO OVERCOME THEM. The article is dedicated to syntactic errors of Dagestani students. The causes of syntactic errors in the Russian oral and written speech of students are revealed. The emphasis is on those errors that have partial or zero correspondence in the Russian and Dagestan languages. This is an error associated with coordination and control within the phrase, interruption

of the connection between subject and predicate, an error in the construction of the sentences involved verbal participle phrases, etc. The author suggests ways of overcoming such errors. It is noted that many of these errors are explained by the specifics of the syntactic structure of the Dagestan languages.

Key words: syntax errors, syntactic categories, syntactic constructions, Russian language, Dagestan languages, coordination, control, word order.

Н.К. Токтарова, д-р филол. наук, доц. каф. английского языка, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: naima.toktarova@mail.ru

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-ДАГЕСТАНЦЕВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Статья посвящена синтаксическим ошибкам учащихся-дагестанцев. Выявлены причины возникновения синтаксических ошибок в русской устной и письменной речи обучающихся. Акцент делается на тех ошибках, которые имеют частичные или нулевые соответствия в русском и дагестанских языках. Это ошибки, связанные с согласованием и управлением в пределах словосочетания, нарушение связи между подлежащим и сказуемым, ошибки в построении предложений с причастными и деепричастными оборотами и др. Предложены пути преодоления подобных ошибок. Отмечается, что многие из указанных ошибок объясняются особенностями синтаксической структуры дагестанских языков.

Ключевые слова: синтаксические ошибки, синтаксические категории, синтаксические конструкции, русский язык, дагестанские языки, согласование, управление, порядок слов.

Практика показывает, что учащиеся-дагестанцы испытывают определенные трудности при изучении синтаксиса русского языка. Особенно при изучении тех синтаксических категорий, которые имеют частичные или нулевые соответствия в дагестанских и русском языках. Из-за отсутствия во многих дагестанских языках грамматической категории рода, обучающиеся не имеют навыка согласования зависимых слов с главными в словосочетаниях и предложениях [1, с. 139]. Поэтому так часты в речи учащихся-дагестанцев ошибки, связанные с согласованием слов в структуре словосочетания и предложения (*скорый помощь, моя картофель, быстрый такси* и др.).

В устной и письменной речи обучающихся нередко ошибки, связанные с неправильным согласованием сказуемых, выраженных глаголами прошедшего времени; с подлежащими, выраженными собирательными несклоняемыми существительными, сложносокращенными словами, относительными местоимениями (*Русские крестьянство обеспечивали себя хлебом. Молодёжь веселились всю ночь. Пальто висел в другой комнате. Его кашне лежал на полке. ООН выступил с заявлением. Район работало и в выходные дни. Кто раньше закончили работу, ушли домой*).

Для устранения подобных ошибок предлагаем следующие упражнения.

1. Перепишите словосочетания, проставляя окончания в зависимых словах. С данными словосочетаниями составьте предложения.

Громк... шорох, холщов... мешок, золочен... кольцо, интерес... книга, нов... шоссе, голуб... небеса, вскипячен... молоко, отваченн... взгляд, сер... пиджачок, просмотрен... фильмы, тепл... погода, тонк... стекло.

2. Подберите определения, правильно согласуйте их с приведенными ниже словами.

Рояль, фамилия, бра, картофель, кофе, рельс, тюль, кафе, туфля, какаду, пальто, шоссе, метр, мозоль, табель, алиби, рагу, купе, какао, пианино, меню, визави, такси, рандеву, фойе, пари, жюри, кино, Сочи, Тбилиси, леда, шампунь, амплуа, ателье.

3. В данных предложениях нарушена связь между подлежащим и сказуемым. Перепишите данные предложения, устранив эту ошибку.

1. *Те, кто противопоставляет себя обществу, обречен на одиночество.*
2. *В 2014 году Сочи стали столицей Зимних Олимпийских игр.* 3. *В 2012 году журнал «Природа» отметила свой столетний юбилей.* 4. *МГУ было основано в 1755 году по инициативе первого русского академика М.В. Ломоносова.* 5. *До 1936 года Тбилиси называлось Тифлисом.* 6. *Весь день пони катало в зоопарке малышей.* 7. *Администрация школы, прежде всего директор и завуч, особое внимание уделяли повышению профессионального мастерства педагогов.*

Большую трудность для учащихся-дагестанцев представляют предложения с причастными оборотами, т.к. у них слабые навыки согласования причастия с относящимся словом (*Мы пошли вдоль сада, тянувшийся позади дома и спускавшийся к реке. Вечером он пошел к дому, покрытый красной черепицей*). Подобные ошибки занимают значительное место среди синтаксических ошибок, допускаемых обучающимися.

Во многих дагестанских языках числительные сочетаются с именами существительными по способу примыкания, например: *уьуьй* (букв. *три дом*), *он китал* (букв. *десять книга*), *алты машин* (букв. *шесть машина*) и т.д. Поэтому в речи учащихся дагестанской национальной школы так часты ошибки типа: *Четыре скамейка покрасили в голубой цвет. Мы посадили пять дерево. Мать купила пятьдесят килограмм картошка* и т.д. Сравните последнее предложение в переводе на кумыкский язык: *Анам эллий кило картоп сатып алды*.

В устной и письменной речи учащихся уровень владения русским языком недостаточно высок, встречаются ошибки, связанные с нарушением правил согласования сказуемого с подлежащим, выраженными сочетаниями числительного и существительного [2, с. 72]. Подобные ошибки довольно устойчивы, встречаются и в старших классах: *Из выпускников нашей школы 21 человек поступили в вузы. Сто один человек участвовали в работе совещания*. Более того, такие ошибки встречаются и в речи учащихся 10-11 классов и вполне объяснимы. Ведь

числительные 21, 102, 201 и т.д. множество однородных предметов, поэтому, как считают носители русского и одного из дагестанских языков, согласование сказуемого, выраженного глаголом, с подлежащим, выраженным сочетанием числительного и существительного, должно идти во множественном числе. На наш взгляд, подобная ошибка объясняется трудностями и самого русского языка.

Нередко нарушаются и нормы согласования определения с определяемым словом: *Принятые на форуме решение имело огромное значение. Во время экскурсии мы собрали белые ромашка* и т.д. Очень часто учащиеся согласовывают определения с определяемым словом, выраженным существительным общего рода по форме, не обращая внимания на лексическое значение последнего: *Мой брат большая чистюля. Ванька был круелая сирота. Тот мальчик большая неряха* и т.д. Эти ошибки обусловлены как трудностями самого русского языка, так и отсутствием во многих дагестанских языках существительных общего рода и категории рода вообще.

В этом плане полезными для учащихся-дагестанцев являются задания типа:

1. Переписать данные предложения, исправив ошибку в согласовании причастного оборота с определяемым словом.

1. *Чеховский интеллигент был человеком, сочетавший порядочность с неумением осуществлять свои идеалы.* 2. *Хозяин послал за проводником, сумевшего показать дорогу ночью.* 3. *Мать тревожилась за своего сына, уехавшем в город поступать в институт.* 4. *Одним из художников, применивший пленэрную живопись, был В.Д. Поленов.* 5. *В конце 18 столетия науке стало известно о существовании необычного млекопитающего, откладывающем яйца и насиживающем их: это был утконос.*

2. Между какими словами в предложении нарушено согласование? Исправьте их.

1. *Абитуриентами называют людей, поступающими в высшие учебные заведения.* 2. *В нашем общежитии живут две американских девушек.* 3. *Он был преподавателем имевший большой авторитет.* 4. *Целые два года город готовился к этому празднику.* 5. *В результате проверки были выявлены большое количество нарушений.* 6. *Электрички до Зеленограда отправляются каждые полчаса.* 7. *Четыре новые модели разработаны в этом году.*

Во многих дагестанских языках функции русских предлогов выполняют аффиксы или послелоги (*стал-да* «на столе», *анам булан* «с мамой», *там-да* «на стене» и т.д.). Среди трудностей, связанных со склонением, особое место занимает использование падежных форм без предлога, то есть с опущенным предлогом, когда он обязателен: *Крестьяне приступили весеннему севу. Школе открыли летний лагерь отдыха. Молодёжь пришла завод рано* и т.д.

Здесь же наблюдается неправильное или избыточное употребление предлогов. В первом случае наблюдается замена одного предлога другим (*идти в концерт, приехать в Урал, уехать на командировку* и т.д.), а во втором – употребление предлога там, где по правилам русского языка он не должен быть: *Мать резала хлеб с ножом. Он сильно боится от собаки. Герасим шел с берегом реки. Я очень доволен с успехами брата* и т.д.

Определённую трудность для учащихся представляет составление словосочетаний и предложений с антонимичными предлогами (*уехать с Урала – приехать в Урал, уйти с работы – прийти в работу, войти в кухню – выйти с кухни. Школьники поднялись на безымянную высоту. – Школьники спустились из безымянной высоты*). Следует отметить, что аналогичные ошибки встречаются и в речи студентов-первокурсников.

Правильному употреблению предлогов, на наш взгляд, будут содействовать следующие упражнения.

1. Вставьте вместо точек предлоги в или на.

1. *Находиться ... Крыму, ... Урале, ... Кавказе, ... Карпатах, ... горах, ... море, ... реке, ... вокзале, ... театре, ... школе, ... концерте, ... Украине.*

2. *Идти ... школу, ... работу, ... театр, ... оперу, ... балет, ... стадион, ... университет, ... факультет.*

2. Выберите предлог, образуйте словосочетания, поставив существительные в нужном падеже.

Вернуться (в, на) Родина, страна, улица; приехать (в, на) Украина, курорт, спортзал. Вернуться (с, из) дискотеки, выйти (с, из) университета, уехать (с, из) деревни, вернуться (с, из) академии. Рецензия (о, на) сочинение, указывать (о, на) недостатки, лекции (по, о) логика, высказывать мнение (по, о) книга, отчет (по, о) работа, отзыв (о, на) дипломная работа.

Некоторые трудности для учащихся-дагестанцев представляет замена словосочетаний синонимичными словосочетаниями [3, с. 3]. В результате появляются ошибки типа: *южные ветры – теплые ветры* вместо *ветры юга*, *горный воздух – воздух из горы* вместо *воздух гор*, *морской берег – берег морской* вместо *берег моря* и т.д. Данные трудности связаны с тем, что в родных языках учащихся отсутствует подобное явление – замена словосочетания синонимичным словосочетанием, поэтому часть учащихся просто одно словосочетание заменяет тем же, другая часть просто «придумывает» синонимы к предложенным словосочетаниям.

Самым распространенным типом ошибок учащихся-дагестанцев на уровне синтаксиса представляются ошибки, связанные с таким типом связи слов в словосочетании, как управление: у большинства обучающихся отсутствуют навыки постановки зависимого слова в нужной падежной форме (*удивляться терпением, описывать подвига, презирать трусу, гордиться друга, управлять коллективу, заведовать магазина* и т. п.) Анализ русской речи учащихся показывает, «что такие факторы, как влияние родного языка учащихся, слабое владение русским языком, внутриязыковая интерференция, проявляющаяся большей частью в результате контаминации, взаимодействию, переплетаясь, вызывают нарушения норм литературного языка в области глагольного управления, склонения вообще». Все эти ошибки связаны с незнанием грамматической валентности русского глагола, в частности характера его управления. Подобные ошибки оказываются возможными и в результате того, что падежная система русского языка сильно отличается от падежной системы дагестанских языков не только способами выражения управления, но и качественными и количественными различиями в них. Приведем еще несколько примеров из речи учащихся-дагестанцев: *Заведующий магазина уехал на базу. Он пришел благодарить друзьям. Я пожелала их спокойной ночи* и т. д. Данные ошибки объясняются трудностями и самого русского языка, тем, что обучающийся не знает законы управления в русском языке, когда стержневое слово требует после себя определенного падежа (*Благодарить кого?, а не кому? Заведовать чем?, а не чего? Пожелать спокойной ночи кому?, а не кого?* и т. д.) Более того, связь между словами в дагестанских языках более свободная, чем в русском языке [4, с. 65].

Для предупреждения подобных ошибок предлагаем следующие задания.

1. Раскройте скобки, поставьте существительные в нужном падеже. С полученными словосочетаниями составьте предложения.

а) Согласно (распоряжение, приказ, решение, постановление, желание, указание);

б) благодаря (выступление, успех, знание, предупреждение);

в) вопреки (просьба, предположение, уговор, усилие).

2. Исправьте ошибки, связанные с управлением.

1. Уделите внимание на здоровье. 2. Все эти мероприятия рассчитаны на благо природе. 3. Заведующий больницы встретил нас холодно. 4. Многие читатели нашей газеты уделяют огромное внимание на рубрику «Мир глазами путешественника». 5. Для абитуриента, желающего учиться в этом институте, надо будет знать и английский язык. 6. Согласно полицейского протокола водитель был оштрафован.

В русском языке в предложениях с грамматическим показателем отрицания *не, нет* отрицаемое имя существительное стоит в родительном падеже (*не видел здания, нет продуктов* и т.д.) В родных языках учащихся-дагестанцев подобные конструкции строятся с именительным падежом существительного (*ашёкъ*). Эта

Библиографический список

- Акимов К.Х. Изучение синтаксиса простого предложения. *Очерки по методике преподавания русского языка в дагестанской национальной школе*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1992.
- Алижберов К.А. *Лезгинско-русское двуязычие в Дагестане*: монография. Махачкала: Издательство НИИ педагогики, 1999.
- Токтарова Н.К. *Коммуникативные типы высказывания в кумыкском языке*: монография. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2011.
- Токтарова Н.К. Особенности работы над синтаксическими синонимами как средства развития речи студентов-дагестанцев. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017; 5 (71); Ч. 3: 206 – 208.
- Магомедов Г.И. *Изучение в лезгинских школах синтаксических связей слов в русском языке*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1993.

References

- Akimov K.H. *Izuchenie sintaksisa prostogo predlozheniya. Oчерki po metodike prepodavaniya russkogo yazyka v dagestanskoj nacional'noj shkole*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1992.
- Alijberov K.A. *Lezginско-russkoe dvuyazychie v Dagestane*: monografiya. Mahachkala: Izdatel'stvo NII pedagogiki, 1999.
- Toktarova N.K. *Kommunikativnye tipy vyskazyvaniya v kumyкском yazyke*: monografiya. Mahachkala: IPC DGU, 2011.
- Toktarova N.K. Osobennosti raboty nad sintaksicheskimi sinonimami kak sredstva razvitiya rechi studentov-dagestancev. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2017; 5 (71); Ch. 3: 206 – 208.
- Magomedov G.I. *Izuchenie v lezginских shkolah sintaksicheskikh svyazey slov v russkom yazyke*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1993.

особенность порождает очень много устойчивых ошибок типа: *У меня нет книга. Я давно не встречал товарищ. Отец встретил брат* и т. д.

Как известно, порядок слов в русском языке является относительно свободным, т.е. любой член предложения может стоять в начале, в середине и в конце предложения [5, с. 71]. Причина – развитая и богатая система флексий, которая четко указывает на синтаксическую функцию того или иного слова в предложении, например: *Около моста лежала гряда камней. Гряда камней лежала около моста. Около моста гряда камней лежала* и т.д. Во многих дагестанских языках сказуемое, как правило, находится в конце предложения: Например, в кумыкском языке: *Кёлорню кьырыында бир тебе таш бар эди* (букв. *моста около гряда камней лежала*). Поэтому привычка ставить сказуемое в конце предложения в родном языке приводит к неправильному словорасположению в русских предложениях в русских предложениях. (*После долгого путешествия он домой вернулся* и т. д.)

В устной и письменной речи учащихся-дагестанцев встречаются ошибки, связанные с нарушением порядка следования частей сложноподчиненного предложения: *Потому что устали, мы сделали привал*. Подобные ошибки связаны с тем, что учащиеся не всегда помнят о том, что придаточные предложения с союзами *ибо, потому что, так что* могут стоять только после главного предложения: *Мы сделали привал, потому что устали. В дагестанских языках часто именно такой порядок слов: Биз арыгъан саялы, бизаз тохтадыкъ*. Нередки ошибки, когда определительные придаточные предложения ставятся не после определяемого слова, а другого существительного: *Всякий человек должен выполнять порученное ему дело*.

Распространенной ошибкой учащихся-дагестанцев является смешение прямой речи с косвенной, например: *Учитель сказал, что завтра меня не будет в школе* вместо *Учитель сказал, что его завтра не будет в школе*. Такое смешение не случайно, поскольку у учащихся весьма слабы навыки замены прямой речи косвенной. Это связано с трудностями самого русского языка и с тем, что на уроках недостаточно прорабатываются вопросы, относящиеся к трансформации текстов, содержащих прямую речь. Например, задания типа: переделать прямую речь в косвенную; исправить ошибки в предложениях и т. д.; слабы также навыки перевода предложений, содержащих прямую речь, с родного языка на русский.

Порядком словорасположения в предложении объясняются ошибки, связанные с включением в причастный оборот определяемого существительного: *Движущая машина по дороге было переполнена овощами* вместо *Машина, движущая по дороге, была переполнена овощами*. Аналогичные ошибки обусловлены еще незнанием учащимися правила, что причастный оборот может находиться или после определяемого слова или перед ним.

Следующая группа ошибок связана с неправильным употреблением деепричастного оборота: *Подходя к селу, начался сильный дождь. Идя навстречу требованиям, пошел град*. Объясняются они тем, что учащиеся не всегда знают, что деепричастие в русском языке можно употреблять только в том случае, если основное и добавочное действие совершает одно лицо: *Выходя из дома, он выключал свет*. Однако нельзя сказать: *Дождь подходил к селу и начинался*.

Для преодоления подобных ошибок можно предложить задания типа: 1) преобразовать простые предложения, осложненные причастными, деепричастными оборотами, в сложноподчиненные; 2) составить сложноподчиненные предложения с несколькими придаточными; 3) трансформировать предложения с прямой речью в предложения с косвенной речью; 4) работа над деформированным текстом и др.

Таким образом, все приведенные ошибки и недочеты закономерны, они объясняются особенностями синтаксической структуры дагестанских языков. Но при этом необходимо учитывать и трудности самого русского языка. Предложенная система работы по предупреждению синтаксических ошибок учащихся-дагестанцев будет способствовать развитию их русской устной и письменной речи.

УДК 37.035.6

Tomilina S.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov, senior lecturer, Department of Life Safety (Novorossiysk, Russia), www.aumsu.ru

MODEL INVESTIGATIONS OF STATE PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS. The current international and military-political situation in our country requires the adoption of radical, constructive and effective measures to unite our society, increase the level of patriotism of each individual, ensure its state, highly responsible approach to solving the problems of strengthening the economic and defense potential of the Fatherland, readiness to protect the sacred borders of Russia. The article studies the coverage of the basics and contents of the modeling of the pedagogical process aimed at the state patriotic education of modern students. The author reveals the relevance of the topic, the basics, contents, structure and general purpose of the state patriotic education of students, the meaning of the terms "a model" and "pedagogical modeling", as well as the function of the proposed model.

Key words: education, state patriotic education, component, conceptual framework, model, pedagogical modeling, young learners.

С.Н. Томилина, канд. пед. наук, доц. каф. Безопасности жизнедеятельности, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, www.aumsu.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

Современная международная и военно-политическая обстановка нашей страны требует принятия радикальных, конструктивных и эффективных мер по сплочению нашего социума, повышению уровня патриотизма каждой личности, обеспечению её государственного, высокоответственного подхода к решению задач укрепления экономического и оборонного потенциала Отечества, готовности к защите священных рубежей России. Статья посвящена раскрытию сущности и содержания моделирования педагогического процесса, направленного на государственно-патриотическое воспитание современной учащейся молодёжи. Автором также раскрывается актуальность рассматриваемой темы, сущность, содержание, структура и общая цель государственно-патриотического воспитания учащейся молодёжи, суть терминов «модель» и «педагогическое моделирование», функции реализации предложенной модели.

Ключевые слова: воспитание, государственно-патриотическое воспитание, компонент, концептуальные основы, модель, педагогическое моделирование, учащаяся молодёжь.

Стратегической задачей современных высших учебных заведений является воспитание каждого выпускника как компетентного профессионала, высоко нравственную личность и патриота своего государства. Такой выпускник будет востребован на рынке труда. Он сумеет стать надёжной опорой для своего работодателя, у него появятся огромные потенциальные карьерные возможности. Он принесет существенную пользу, как работодателю, так и своему государству.

Актуальность рассматриваемой темы напрямую связана с:

- обострением международной обстановки, борьбой за энергетические и иные сырьевые ресурсы, готовностью воюющих сил вновь развязать мировую войну за получение свободного доступа к энергоресурсам, углеводородам [1], в том числе и к колоссальным природным богатствам нашей страны. Ныне алчные взоры многих стран обращены к богатствам Сибири и Дальнего Востока, водам Волги и Байкала. Все чаще слышны «мнения» о переделе территорий и природных богатств.

- падением уровня образованности и воспитанности российской молодёжи, изменением их ценностных ориентаций, доминированием у юношей и девушек позиции равнодушного потребителя и эгоиста, безнравственности и асоциального поведения [2]. Реформирование системы российского образования происходит не по самому выгодному для страны пути. Директивный отказ от многих отечественных технологий и методик, десятилетиями доказавших свою эффективность, их бездумная замена на западные, привело к тяжёлым последствиям в сфере образования и воспитания молодёжи;

- дистанцированием всё большего количества молодых людей от реальных дел и политической жизни государства, уклонением от участия патриотической, волонтерской и социально полезной деятельности;

- стремлением многих выпускников найти более высокооплачиваемую работу в иностранных компаниях или уехать за границу.

Предпринимаемые государством и обществом меры по созданию единой системы патриотического воспитания дали некоторые ожидаемые результаты. Однако в проводимой работе ещё много формализма, штампов, шаблона, что не вызывает у части молодёжи интереса и желания принимать участие в проводимых мероприятиях. На них угнетающе действует отсутствие социальной справедливости, рост инфляции, необоснованность цен на товары первой необходимости, безработица и др.

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» [3] с целью активизации воспитательно-патриотической деятельности рекомендует вести поиск новых направлений работы. По мнению автора, одним из таких направлений может и должно стать государственно-патриотическое воспитание (ГПВ) учащейся молодёжи, особенно той её части, которая продолжит свою профессиональную деятельность в государственных администрациях и структурах, государственных компаниях, на судах, плавающих под флагом Российской Федерации.

Под термином «государственно-патриотическое воспитание» понимается организованная, планомерно-систематическая, целенаправленная и целеустремлённая деятельность государственных институтов, администраций, общественных объединений, религиозных конфессий, профессорско-преподавательского и руководящего состава вузов, факультетов и кафедр по формированию и развитию у учащейся молодёжи знаний о патриотизме и истории

Отечества, патриотических убеждений, чувств, сознания, высоких государственно-патриотических качеств гражданина-патриота России, позволяющие выработать у юношей и девушек высокое патриотическое сознание, чувство верности Отечеству и государству, широкое патриотическое мировоззрение, государственно-патриотическую позицию, выражающаяся в готовности отстаивать государственные интересы, свободу и независимость Российской Федерации в мирное и военное время, добросовестном и результативном выполнении учебных и служебных обязанностей.

Содержание государственно-патриотического воспитания учащейся молодёжи включает в себя: вооружение юношей и девушек основательными знаниями по истории Отечества и представлениями о современном внутри- и внешнеполитическом курсе России в мировом сообществе, интересами обеспечения национальной безопасности страны; воспитание любви к своей стране и государству, народу и готовность защищать их; воспитание верности традициям Отечества и его Вооружённых Сил; формирование и развитие патриотических знаний, убеждений и чувств; воспитание волевых и морально-психологических качеств, обеспечивающих реализацию патриотических идей и чувств в практической деятельности; формирование потребностей, умений и навыков осуществлять патриотическое воспитание среди детей и сверстников, развитие потребности к патриотическому самовоспитанию и саморазвитию, на основе которого у каждого учащегося сформированы государственные мировоззрение, убеждения, сознание, позиция ярко проявляемые во всей последующей жизнедеятельности.

Структура государственно-патриотического воспитания учащейся молодёжи содержит следующие компоненты:

- **когнитивно-знаниевый** (включает: знания личности о российском государстве, его истории и боевой летописи, осмысленное понимание сущности патриотизма и его проявления. В мир личности учащегося вуза впечатывается образ Родины, как атрибут сознания и осознание себя в этом образе в виде мировоззренческой основы саморазвития, самоосуществления в профессиональной деятельности). Данный компонент формирует мировоззрение, сознание и убеждения, их государственную платформу и интегрируются в единый элемент государственно-патриотического мировоззрения, что составляет основу развития эмоционально-чувственного компонента;

- **эмоционально-чувственный компонент** (включает в себя чувство Родины (к примеру для курсантов морского вуза – это ощущение Родины и связи с ней на локальном пространстве транспортного судна вдали от Российской Федерации), чести и достоинства гражданина России, гордость за экипаж, чувство заботы Родины о своих питомцах, находящихся вдали, что рождает чувство внутреннего спокойствия, уверенности в себе, взаимопонимания с командным составом и командой судна, солидарности, сопереживания и готовности к самоотверженным действиям в критических и экстремальных ситуациях);

- **мотивационно-потребностный** (охватывает: комплекс сформированных потребностей и мотивов государственно-патриотической направленности, как доминирующих движущих сил, побуждающих учащихся к патриотическим действиям: интерес к патриотическим знаниям о государстве, его славной истории и историко-культурным традициям, стратегическим концепциям развития страны и социума; стремление к результативной и творческой деятельности на благо государства и народа; стремление сберечь честь и достоинство Отечества,

его свободу, политическую независимость и территориальную целостность; готовность к вооруженной и самоотверженной защите рубежей Отечества от любого агрессора; желание участвовать в патриотической и волонтерской деятельности);

- *поведенческий* (выражается: в наличии способности к волевым актам в сфере патриотизма, уровне активности в государственно-патриотической и добровольческой (волонтерской) деятельности, образцовом поведении, законопослушности, соблюдении требований Конституции РФ и федеральных законов, дисциплинированности и исполнительности);

- *деятельностно-рефлексивный* (проявляется: в способности к анализу собственной государственно-патриотической и профессиональной деятельности через самоконтроль, саморегуляцию, профессиональная самооценку. Именно на этом уровне в сознании человека закрепляется смысл как патриотической, так и профессиональной деятельности. Данный компонент замыкает круг компонентов, выходя на когнитивный компонент.

Общей целью государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи является приобщение будущих специалистов к активному участию в социально-политической жизнедеятельности государства, его развитию по пути прогресса и экономического процветания, сохранению политической свободы и независимости, территориальной целостности, повышению уровня жизни российского народа; становлению каждого из них подлинным пропагандистом государственной патриотической идеологии; формирование личности государственника, гражданина и патриота.

Для эффективного проведения процесса государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи требуется наличия соответствующей модели. В педагогической науке термин «модель» означает «схему какого-нибудь явления, представляющего его в общем виде» [4, с. 81]. По мнению Е.И. Григорьевой и В.В. Гладких [5], педагогическое моделирование обеспечивает содержательное и методическое единство социально-воспитательной деятельности и её преемственность на всех этапах обучения учащихся. А.Н. Томилин [6], отмечает, что педагогическое моделирование способствует более организованному, рациональному и результативному осуществлению педагогического воздействия на воспитуемых.

Предлагаемая модель государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи, построена с позиций системно-деятельностного, историко-культурного, компетентностного, программно-проектировочного и диагностического подходов и включает: *концептуально-целевой блок* (социальный заказ общества по государственно-патриотическому воспитанию учащейся молодежи, определение цели и задач, формулировка основных противоречий и разработка концепции); *организационно-содержательный блок* (принципы, содержание, направления, формы и этапы ГПВ); *функционально-технологический блок* (диагностика уровней ГПВ, проектирование процесса формирования патриотических качеств, проектирование целевой программы ГПВ); *диагностико-результативный блок* (формирование уровней патриотизма учащейся молодежи – критерии: познавательный, экспрессивный, мотивационный и поведенческий; обобщение опыта ГПВ современной молодежи).

Разработанная модель сориентирована на реализацию следующего комплекса функций: *организационная* (определение целей и задач ГПВ учащейся молодежи и управления процессом воспитательно-патриотической деятельности в вузе; их доведение до субъектов патриотического воспитания вуза; включение всех субъектов и объектов деятельности, в процесс достижения намеченных целей воспитательной работы); *мотивационно-мобилизующей* (формирование заинтересованности у учащейся молодежи к активной деятельности по освоению патриотических ценностей, знанию теории патриотизма, истории и боевого пути российского государства, отечественной культуры, традиций, сущности религий, национального многообразия; нормативно-правовое обеспечение программ воспитательно-патриотической направленности); *информационно-аналитической* (мониторинг, сбор, хранение и обработка информации о результативности процесса ГПВ в вузе; объективный и всесторонний анализ процесса ГПВ, производств достоверных выводов, выработка рекомендаций и предложений по улучшению и совершенствованию воспитательно-патриотической деятельности); *прогностической* (планирование качества и результативности воспитательно-па-

триотической деятельности и прогнозирование уровня ГПВ учащейся молодежи на основе использования разработанных критериев); *деятельностно-преобразующей* (разработка, практическая реализация и совершенствование системы управления воспитательно-патриотической деятельностью в вузе; выработка и уточнение управленческих решений, подготовка методических рекомендаций; организация и проведение широкого комплекса воспитательных, волонтерских и культурно-досуговых мероприятий патриотической направленности); *контрольно-диагностической* (организация системы действенного контроля за состоянием воспитательной работы в вузе и на факультетах; диагностика и идентификация состояния ГПВ в вузе, оценка качества проводимой воспитательно-патриотической деятельности); *регулятивно-коррекционной* (коррекция управления воспитательной работой вуза; коррекция и совершенствование действующей системы воспитательно-патриотической деятельности в вузе; коррекция и уточнение целевой программы ГПВ учащейся молодежи; совершенствование программ воспитательной и волонтерской деятельности, культурно-досуговой работы).

Результативность модели ГПВ учащейся молодежи определяется конкретными критериями, к которым относятся:

- *познавательный* и его показатели: а) знание и осмысленное понимание сущности патриотизма, патриотического воспитания, патриотической и волонтерской деятельности; б) знание истории российского государства, его боевой летописи, традиций и культуры, патриотических и державных ценностей; в) знание и уважение Конституции РФ и государственной символики; г) знания о проявлении патриотизма россиянами, реальных подвигах защитников Отечества – героях Советского Союза и России; д) потребность личности в самосовершенствовании и саморазвитии.

- *экспрессивный* и его показатели: а) сформированность, константность и устойчивость патриотических взглядов и убеждений, их государственная направленность; б) стабильность и зрелость нравственно-патриотического сознания; в) сформированность государственно-патриотического мировоззрения; г) сформированность государственно-патриотической позиции; д) сформированность патриотического настроения и энтузиазма, готовности к трудовой и воинской деятельности на благо Отечества в мирное и военное время.

- *мотивационный* и его показатели: а) наличие сформированных патриотических мотивов и патриотического идеала; б) восприятие себя как субъекта истории Отечества и государства; в) потребность к наиболее полной реализации своего потенциала как гражданина, патриота-государственника, профессионала; г) потребность в самовоспитании как патриота на основе развития социально-значимых мотивов и ценностей; д) потребность в физическом развитии и физическом самосовершенствовании.

- *практический* и его показатели: а) сформированность способности к волевым проявлениям в области патриотизма; б) включенность в разнообразные виды патриотической и волонтерской деятельности; в) сформированность навыков и привычек, опыта патриотического поведения; г) активность участия в политической, общественной жизни и патриотических мероприятиях; д) результативность в учебе, дисциплине, физической подготовке и готовности к службе в рядах Вооруженных Сил РФ.

Эффективность настоящей модели выражается в положительной динамике качества проводимой в современном вузе воспитательно-патриотической деятельности, содержательности, интенсивности и разноплановости воспитательных, волонтерских, спортивных-массовых и культурно-досуговых мероприятий патриотической направленности.

Таким образом, разработанная модель государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи позволяет организовать целенаправленную работу по формированию патриотов-государственников, обладающих богатыми знаниями в сфере патриотизма и истории российского государства, культуре, обычаях и традициях Отечества, о легендарных героях и прославленных тружениках, осознающих ценность патриотизма и государства для сохранения страны, социума, языка и народа, суверенитета и территориальной целостности Российской Федерации, активно участвующих в экономическом возрождении и укреплении оборонной мощи, готовых с оружием в руках защищать безопасность и священные рубежи Родины в мирное и военное время, вплоть до самопожертвования в бою с врагами.

Библиографический список

1. Дякина С.П. Обострение борьбы за природные ресурсы в современном мире. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015; 1: 52 – 55.
2. Смирнов И.П., Ткаченко Е.В. *Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи*. Екатеринбург: ИД «Сократ», 2005.
3. *О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы»*. Постановление Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493. Available at: <https://docviewer.yandex.ru>
4. Григорьева Е.И., Гладких В.В. Педагогическое проектирование и моделирование гражданско-патриотического воспитания молодежи в поликультурной среде вуза. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2011; 3 (41): 103 – 106.
5. Коняева Е.А., Павлова Л.Н. *Краткий словарь педагогических понятий*: учебное издание. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012.
6. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2010.

References

1. Dyakina S.P. Obostrenie bor'by za prirodnye resursy v sovremennom mire. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obschestvennyye nauki*. 2015; 1: 52 – 55.
2. Smirnov I.P., Tkachenko E.V. *Novyj princip vospitaniya: orientaciya na interesy molodezhi*. Ekaterinburg: ID «Sokrat», 2005.

3. *O gosudarstvennoj programme "Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody"*. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493. Available at: <https://docviewer.yandex.ru>
4. Grigor'eva E.I., Gladkih V.V. Pedagogicheskoe proektirovanie i modelirovanie grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi v polikul'turnoj srede vuza. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2011; 3 (41): 103 – 106.
5. Konyayeva E.A., Pavlova L.N. *Kratkij slovar' pedagogicheskij ponyatij*: uchebnoe izdanie. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta, 2012.
6. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlenosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2010.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 372.3/4

Kozhurova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov, (Yakutsk, Russia),*

E-mail: kozhurova_2013@mail.ru

Ushnitskaya M.I., *student, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov, (Yakutsk, Russia), E-mail: struchkova_9494@mail.ru*

THE FORMATION OF THE REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF AN APPLICATION TECHNIQUE. The article studies a problem of searching for effective formation of regulatory universal educational actions of primary school children. As a solution, the authors consider a situation at a lesson of technology in the process of implementation of techniques of application in the 2 grade. The developed set of lessons with creative tasks by means of application technique according to algorithmized planning of actions of students in the process of cognitive and labor activity is offered. Altogether there were 7 lessons in different kinds of machinery applications. Each lesson is aimed at developing an ability to plan one's own learning activities, as well as an ability to evaluate and make adjustments. The seven lessons describe the two fragments of classes where subject and "tore-off" applications are studied.

Key words: regulatory universal educational actions, application technique, work-by-hand activity, junior schoolchildren.

A.A. Кожурова, *канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*

М.И. Ушницкая, *студент, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: struchkova_9494@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИКИ АППЛИКАЦИИ

Статья посвящена проблеме поиска эффективного формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников. Как вариант решения вопроса, рассматривается условие урока технологии в процессе выполнения техники аппликации во 2 классе. Предлагается разработанный комплекс уроков с творческими заданиями посредством техники аппликации согласно алгоритмизированному планированию действий обучающихся в процессе познавательно-трудовой деятельности. Всего проведено 7 уроков по разным видам техники аппликации. Каждое занятие направлено на формирование умения планировать собственную учебную деятельность, а также умения оценивать и внести коррективы. Из проведенных семи уроков дается описание фрагментов двух занятий по предметной и обрывной аппликации.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, техника аппликации, трудовая деятельность, младший школьник.

В связи с внедрением в образовательную практику требований ФГОС начального общего образования, деятельностного подхода в организации обучения возникает проблема, как эффективно формировать регулятивные универсальные учебные действия младших школьников посредством выполнения техники аппликации.

Регулятивные универсальные учебные действия позволяют каждому ученику организовывать свою учебно-познавательную деятельность самостоятельно и занимательно. В нашем случае, мы выбрали урок технологии на примерах разных видов и техник аппликации. Техника аппликации включает способ творческого подхода в воспроизводстве работ, при котором реализуется воображаемое изображение и является интересным и доступным видом ручного творчества. В ходе выполнения аппликации, учащиеся учатся планировать свою деятельность, составляют поэтапный алгоритм хода работы, имеют возможность контролировать и корректировать свою деятельность. Все это влияет на формирование таких универсальных действий, которые создают условия для саморазвития и самосовершенствования школьников.

Цель статьи: раскрыть особенности процесса правильного формирования регулятивных УУД обучающихся посредством техники аппликации.

Согласно трактовкам выдающихся исследователей в области психологии младшего школьника, представляем краткий обзор генезиса и сущности понятия «Регулятивные универсальные учебные действия».

Итак, по мнению советского психолога-исследователя А.Н. Леонтьева, регулятивные УУД это «самоуправление познавательной и учебной деятельностью, и именно они обеспечивают умение организовывать любую деятельность человека». Несомненно, это умение человека сопутствует успешному существованию в современном обществе. Значит, уметь ставить себе конкретную цель, планировать свои действия, прогнозировать возможные ситуации – это основа любого образовательного процесса, которая закладывает начальная школа [1].

Как правило, регулятивные УУД начинаются с умения ставить цель. А.К. Макарова считает, что мотивы, даже самые положительные и разнообразные, создают лишь потенциальную возможность развития учащегося, поскольку реализация мотивов зависит от процессов целеполагания, т.е. от умения школьников ставить цели и достигать их в обучении. Цели – это ожидаемые конечные результаты тех действий ученика, которые ведут к реализации их мотивов [2].

Вместе с тем, как отметил Д.Б. Эльконин, естественное развитие регулятивных действий напрямую связано с формированием произвольности поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивают целенаправленность и планомерность управления ребенком своей деятельностью и поведением. Воля – есть соподчинение мотивов и целеполагания. Произвольность выступает, как умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие по возрасту средства [3].

Общеизвестно, что уроки трудового обучения в начальной школе способствуют формированию у детей элементов технического и художественного мышления. Одним из видов художественной деятельности на занятиях технологии, который имеет, большие возможности для формирования регулятивных универсальных учебных действий является аппликация [4].

Для этого разработали специальный комплекс уроков ф технологии по формированию регулятивных универсальных учебных действий младших школьников! посредством техники аппликации.

Гипотетически, если рассмотреть формирование регулятивных УУД младших школьников, процесс будет успешным, если:

- разработать систему творческих заданий посредством техники аппликации согласно алгоритмизированному планированию действий обучающихся в процессе познавательно-трудовой деятельности;
- применить индивидуальный подход к выполнению технологических операций в процессе моделирования изделия.

Всего проведено 7 уроков. Каждое занятие направлено на формирование умения планировать собственную учебную деятельность, а также умения оценивать и внести коррективы. На каждом уроке учащиеся выполняли задания по разным видам аппликации.

Система заданий построена по алгоритмизированному планированию действий. Для первого урока было предложено задание по предметной аппликации. Дети при выполнении задания учились осуществлять свое действие по образцу, придерживались правил пошагового выполнения. На втором уроке было предложено задание по обрывной аппликации. На третьем уроке – дети выполняли задание по силуэтной аппликации и на следующих уроках были предложены задания по мозаике, по асимметрической аппликации и по объемной аппликации (табл. 1).

Комплекс уроков по видам техники аппликации во 2 классе

Дата	Виды	Тема
07.09.18	1. Предметная аппликация	Поделка из бересты «Бабочка»
12.09.18	2. Обрывная аппликация	«Сказочное дерево»
19.09.18	3. Силуэтная аппликация	Создание композиции «Воспоминание о лете»
26.09.18	4. Асимметрическая аппликация	«Мышонок-фигурист»
03.10.18	5. Мозаика	«Ваза с букетом» из кусочков бумаги.
05.10.18	6. Мозаика	Создание композиции из разного материала «Мозаика из ваты»
10.10.18	7. Объемная аппликация	«Фоторамка» ко дню матери из фет-ра.

Таблица 2

Фрагменты уроков технологии по технике предметной и обрывной аппликаций во 2 классе

Тема	Цель	Результат сформированности регулятивных УУД	Содержание
Поделки из бересты «Бабочка» <i>Оборудование:</i> Презентация, готовый образец, береста, шаблоны, клей, ножницы, тряпочка для рук, клеенка	Создание условий для ознакомления учащихся с техникой аппликации и изготовлением поделки из бересты.	- уметь представлять и осуществить поставленную задачу; - планировать своё действие в соответствии с задачей; - оценивать правильность выполнения действий на уровне эталона; - вносить соответствующие исправления в действие после оценки выработанных ошибок; - овладение умениями проговаривать последовательность действий на уроке; - умение формулировать цель урока с помощью учителя.	Выполните предметную аппликацию из бересты по теме: «Бабочка». Внимательно прочитайте план работы над аппликацией и ответьте на следующие вопросы: С чего начинаем работу? С какой целью вырезаем из кальки элементы? С каких частей нужно начинать клеить? В чем сходства и различие между вашей работой и с заданным образцом? Алгоритм работы: 1. На эскиз накладывать кальку и обводить по контуру, каждый элемент отдельно; 2. Подбирать бересту, с учетом цвета, для каждого элемента отдельно; 3. Элемент, нарисованный, на кальке промазывать клеем; 4. На промазанный элемент накладывать бересту и прижимать салфеткой; 5. Элемент вырезать по контуру; 6. Элементы, выполненные из бересты, раскладывать на основе, как показано на эскизе; 7. Элементы приклеивать на основе.
Обрывная аппликация «Сказочное дерево» <i>Оборудование:</i> Презентация, готовый образец работы, картон, цветная бумага, клей, тряпка для рук, клеенка.	Создание условий для изготовления поделки из обрывной аппликации.		Выполните обрывную аппликацию «Сказочное дерево». Чем такая аппликация отличается от обычной аппликации? Почему называется обрывная? Обрывная аппликация получится, если бумагу не вырезать, а обрывать. Из каких материалов можно ее выполнить? (фольга или ткань?) Давайте потренируемся обрывать бумагу. Как, по-вашему, нужно располагать пальцы, чтобы обрывание шло по нарисованной линии? Проследите, в одинаковой мере ли обрывается бумага в разных направлениях. Чем отличается изготовление листочков и лепестков? Можно обрывать по спирали. Чтобы листья получились более красивыми, можно сделать на них аккуратные надрывы. Продумайте <i>самостоятельно</i> порядок выполнения этапов работы и выполните аппликацию способом обрывания.

Из проведенных семи уроков хотим выделить два урока по предметной и обрывной аппликации, которые представлены в таблице 2.

В процессе выполнения заданий у учащихся были трудности при выполнении работы по обрывной аппликации, мозаике и объемной аппликации. Трудности наблюдались в движениях мелкой моторики (особенно при работе пальцами в точном наклеивании материала), осанки, медлительности и беспорядочности на рабочем месте второклассников. Но тем не менее, разработанные задания, адаптированные по формированию регулятивных универсальных учебных действий была положительно принята учащимися. В дальнейшем, исходя из двух

продемонстрированных фрагментов уроков, планируем ещё внести новые интересные темы, так как всем понравилось выполнять задания по разным видам техники аппликации.

Таким образом, в разработанные задания по технике аппликации, а именно предметная, обрывная, асимметрическая, объемная, силуэтная аппликация и аппликация мозаики на уроках технологии по принципу построения алгоритмизированных пошаговых действий способствуют повышению целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции и оценки у учащихся 2 класса.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Изд. центр «Академия», 2005.
2. Асмолов А.Г. *«Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе? От действия к мысли»*: учебное пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2010.
3. *Словарь психолога-практика*. Составитель С.Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Мн: Харвест, М.: АСТ, 2008. 6
4. Ермолова Н.А. *Формирование универсальных учебных действий на уроке «Технология» во втором классе*: учебное пособие для студенческих заведений. Москва: Изд. центр «Академия», 2011.

References

1. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Izd. rcentr : «Akademiya», 2005.
2. Asmolov A.G. «Kak proektirovat' universal'nye uchebnye [^]deystviya v nachal'noj shkole? Ot deystviya k mysli»: «uchebnoe posobie dlya (uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2010.
3. *Slovar' psihologa-praktika*. Sostavitel' S.Yu. Golovin. 2-e izd., pererab. i dop. Mn: Harvest, M.: AST, 2008. b
4. Ermolova N.A. *Formirovanie universal'nyh uchebnyh deystvij na uroke «Tehnologiya» vo vtorom klasse: uchebnoe posobie dlya studentcheskikh zavedenij*. Moskva: Izd. centr «Akademiya», 2011.

Статья поступила в редакцию 11.02.19

УДК 378

Alieva P.Sh., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, North Caucasus Institute, Branch of All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia) (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

ISSUES OF USING DIGITAL TEXTBOOKS IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES. The proposed article highlights issues of digital education, its advantages and disadvantages. Programmed learning is such an organization of the pedagogical process, in which the compiler of the program or programmed textbook determines not only the proposed material, but also to a certain extent and the mental actions of the student, the order and sequence of operations, as a result of which the student acquires knowledge, skills and abilities. Programmed learning also provides a system of self-control, in which the student immediately learns whether he solves each of the tasks assigned to him. Through the examples from e-books of English language, their weak and successful sides of usage are allocated. The general review of the organization of the programmed pedagogical process is given. The variants of digital textbooks and manuals for individual studying of foreign languages are offered.

Key words: programmed learning, hybrid manuals, linear and branched scheme of grammatical material construction, adaptability, digitalization, distance learning.

П.Ш. Алиева, канд. ист. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Северо-Кавказский Институт (филиала) ФГБОУ ВО «Всероссийский Государственный Университет Юстиции (РПА Минюста России)», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ УЧЕБНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В предложенной на рассмотрение статье освещаются вопросы цифрового образования, его преимущества и недостатки. Программированное обучение представляет собой такую организацию педагогического процесса, при которой составитель программы или программированного учебника предопределяет не только предлагаемый материал, но и в известной мере и мыслительные действия обучаемого, порядок и последовательность операций, в результате которых обучающийся приобретает знания, умения и навыки. Программированное обучение также обеспечивает систему самоконтроля, при которой обучающийся немедленно узнает, правильно ли он решает каждую из поставленных перед ним задач. На примерах из электронных книг по английскому языку, выделяются их слабые и успешные стороны использования. Дается общий обзор организации программированного педагогического процесса. Предложены варианты цифровых учебников и пособий для индивидуального изучения иностранных языков.

Ключевые слова: программированное обучение, гибридные пособия, линейная и разветвленная схема построения грамматического материала, адаптированность, цифровизация, дистанционное обучение.

В наши дни, когда система российского образования переходит на цифровую форму обучения, не лишним будет рассмотрение вопроса использования цифровых учебников для изучения иностранных языков.

В современном мире традиционные методы обучения постепенно сдают свои главенствующие позиции, уступая место более продвинутым методам способным не только облегчить восприятия материала студентам, но и ускорить передачу знаний. В свою очередь информационные технологии все быстрее и быстрее распространяются в различные сферы деятельности людей, в том числе и образовательной [1, с. 855]. Для начала давайте рассмотрим некоторые особенности программированного обучения. Являясь одной из форм самообучения, оно позволяет студенту изучать предложенный материал индивидуально в соответствии с его возможностями.

Основные принципы цифрового обучения можно сформулировать в четырех пунктах: Точное определение объема учебного материала и разделение его на ряд связанных между собой шагов информации; Обратная связь в виде немедленного контроля усвоения проходимого материала. В данном случае самостоятельная работа студента находится под управлением и контролем обучающего устройства – цифровой учебник, интернет. Общеизвестно положение, что чем чаще осуществляется контроль знаний, тем выше эффективность учебного процесса. Традиционная методика, как мы знаем, предполагает систематический контроль, однако цифровое обучение обеспечивает более частый и немедленный контроль усвоения каждой части материала, каждого задания; Индивидуальный темп обучения. Несмотря на то что при традиционном групповом обучении студенты, как правило, имеют различную подготовку и обладают неодинаковыми способностями, им все предлагается усвоить один и тот же материал за одинаковое время. Поэтому преподаватель вынужден ориентироваться на среднего и слабого студента или даже вернуться в самые азы изучаемого языка, в то время как сильные просто теряют время. При традиционном обучении также не учитывается различный индивидуальный уровень восприятия и разный темп усвоения учебного материала. Если студент хорошо осваивает материал и правильно дает ответы, то он затрачивает на это минимальное количество времени. Следовательно, количество времени, затраченное на изучение материала, зависит от способностей и подготовки самого студента; Активное обучение. Цифровое обучение ведет к увеличению удельного веса самостоятельной работы студента, к повышению его активности.

При обучении иностранным языкам цифровые материалы не могут, конечно, заменить традиционное обучение с педагогом. Однако для речевой деятельности необходимо овладение структурой языка, нормами словоупотребления, расширение лексической базы, составление и озвучивание диалогов, полилогов, и здесь широкие возможности для тренировочных работ дает электронное обучение [2].

Следовательно, при изучении иностранных языков цифровое обучение необходимо рассматривать как один из эффективных приемов освоения языка.

Цифровые учебники и пособия дают возможность перевести выполнение значительной части тренировочных упражнений на самостоятельную работу, что очень важно, если учесть ограниченность времени, отводимого на курс изучения иностранного языка.

Подобные пособия способствуют освобождению семинара от более простых видов работы, и дают возможность преподавателю проводить более творческие виды работ, которые не могут быть запрограммированы.

Таким образом, необходимо с уверенностью сказать, что при обучении иностранным языкам современные технологии могут быть с успехом применены при изучении грамматики, лексики и для тренировочной работы, направленной на выработку умений и навыков. Поэтому правомерным является рассмотрение цифрового обучения как одной из форм самостоятельной работы студентов. В преподавании иностранного языка, однако, элементы цифрового обучения должны сочетаться с эффективными традиционными приемами работы. В настоящее время мы имеем дело с так называемыми гибридными пособиями по изучению иностранных языков, в которых элементы традиционных методов сочетаются с элементами цифрового обучения. К таким разработкам, например можно отнести учебник английского языка для юристов «Just English», подготовленное и изданное профессорско-преподавательским составом факультета иностранных языков МГУ им. М.В. Ломоносова под редакцией Т.Н. Шишкиной. В данное пособие включены современные профессионально ориентированные материалы из правовых и общественно-политических источников Великобритании и США, аутентичные тексты, обработанные для студентов юридического профиля. Практически все тексты и задания программированы, тексты можно прослушать для улучшения произношения, упражнения можно выполнить и в электронном виде. Сторонники использования цифрового обучения в преподавании иностранных языков считают, что не все аспекты языка в равной мере поддаются изучению

этим методом. Например, при обучении произношению звуков решающая роль принадлежит преподавателю и техническим средствам. С другой стороны, грамматика легко может быть запрограммирована, так как представляет собой четкую систему логически взаимосвязанных положений, правил об образовании определенных форм и конструкций. Однако, просмотрев множество роликов по грамматике английского языка, можно отметить несовершенство этих программ, как в плане донесения информации, так и в подаче множества исключений. Рассмотрим пример из цифрового учебника по грамматике Д. Блюменталля:

A negative world says **NO**
A positive word says **YES**
Underline two negative words
Some none ever never.....

Here is the list of negative words:

Not, never, no one, nothing, none, neither, nobody, nowhere

Every one of those negative words, just like the word NO, begins with the letter –

- none, neither, nobody, nowhere, nothing
- some, ever, somebody, somewhere, something
- Which lists of words are in negative?

It takes only one negative word to make a sentence negative

These roses don't have thorns

The word that makes this sentence negative is-----

These roses have no thorns

The word that makes this sentence negative is-----

Using two negative words to make a single negative statement is a bad mistake in English. This mistake is called a double negative.

Wrong: These roses don't have no thorns

To correct this sentence, you would need to omit either the word ---or-----

[3, с. 367].

В данном случае мы видим, как в цифровом учебнике использованы линейная и разветвленная схема построения грамматического материала.

Цифровой учебник ставит своей целью сообщить определённый комплекс знаний и выработать у студентов умения и навыки, которые они могли бы практически применить в своей речевой деятельности. К таким учебникам необходимо предъявить следующие требования:

- В нем должна быть обеспечена логичность и законченность каждой дозы учебной информации.

- Доза информации должна быть максимально краткой. Краткость изложения способствует более ясному и точному восприятию учебного материала, а, следовательно, и более эффективному его усвоению. Работа над большими дозами материала приводит к быстрой утомляемости и снижает эффективность усвоения. С другой стороны, слишком малый объем может затруднить его понимание и установление связи с предшествующим материалом. Совершенно естественно, что шаги могут быть разными по объёму. Их объём, прежде всего, определяется целями учебника, и тем, на кого он рассчитан;

- Цифровой учебник должен обеспечивать обратную связь между обучаемым и цифровым текстом. К упражнениям в цифровых учебниках предъявляются определённые требования. Необходимо располагать их последовательно, в порядке нарастания трудности. Студенту должна быть ясна цель каждого упражнения, его связь с предыдущим и последующим упражнениями. Каждое упражнение должно содержать не более чем одну трудность, чтобы при выполнении упражнения студент мог совершать одну мыслительную операцию, например, поставить глагол (to apprehend) в Past Perfect Tense, выписать существительные, обозначающие виды преступлений, или стоящие во множественном числе и т. д.

В систему цифровых упражнений могут входить упражнения на выработку навыков устной речи, чтения, письма; упражнения могут быть также использованы для закрепления знаний по фонетике, для заучивания лексики и т. д. Наиболее распространенными типами являются упражнения, направленные на выработку автоматизма в употреблении речевых образцов.

Рассмотрим, чем отличается электронный учебник от обычного его аналога, которым мы привыкли пользоваться. Традиционный учебник излагает учебный материал, содержит ряд упражнений, но работа с ним без педагога не дает студенту уверенности в том, что правильно усвоил материал. Цифровой же учебник не только сообщает материал, который надо усвоить, но также руководит процессом его усвоения. Что же касается расположения материала в электронном учебнике, то оно также коренным образом отличается от расположения в обычном учебнике. Так, например, в традиционном учебнике правила с иллюстрирующими их примерами обычно даются отдельно от упражнений для их закрепления, в программированном же учебнике эти два компонента тесно связаны друг с другом. Отличительными признаками цифрового учебника от традиционного также является наглядность, мультимедийных технологий: анимации, звукового сопровождения, гиперссылок, видеосюжетов.

Кроме того, электронные учебники более доступны и удобны в применении. Если в традиционных пособиях содержится процессуальные и содержательные

части, то в цифровом формате они дополняются диагностической и управляющей составляющей.

Требования в цифровым учебникам, которыми пользуются должны свестись к следующим:

- а) содержать иллюстрации излагаемого материала, видеоизображения, анимационные ролики с аудиосопровождением по проходимой тематике;
- б) содержать средства автоматизации подготовки обучаемого к работе, допуска к работе, выполнения эксперимента, обработки экспериментальных данных, оформления результатов лабораторной работы, защиты работы;
- в) содержать моделирующие компоненты, создающие виртуальные лаборатории, позволяющие изучать различные явления или процессы в ускоренном или замедленном масштабе времени;
- г) содержать встроенные средства автоматизации контроля знаний, умений и навыков обучаемых.

Цифровые учебники имеют массу достоинств в плане адаптированности под индивидуальные предпочтения студентов, в простоте поискового механизма, в объективности контроля знаний и других возможностей. Но, тем не менее, следует иметь в виду и некоторые их недостатки, такие как: необходимость использования специального оборудования и программ для работы с электронными пособиями, наличие электричества, непривычность к дистанционным формам обучения.

Электронные учебники, можно открывать в файлах различных форматов, например, открытого формата (FlipBook, OpenDocument, SGML, XML, FictionBook, TeX, PDF, HTMLHelp Microsoft, PostScript, ExeBook, Mobipocket и др.), растровые графики (TIFF, JPEG, DjVu) и в виде мультимедийных книг (SWF, EXE). Файлы форматов OpenDocument, PostScript, PDF, MS Word DOC, кроме текста, могут воспроизводить растровые или векторные изображения. При этом мультимедиа файлы электронных книг, кроме текста, содержат несколько каналов восприятия: звуковой-музыкальный, изобразительно-динамический и интерактивно-ментальный [1].

Хотя учащиеся и студенты еще долго будут пользоваться в учебных целях ноутбуками или их портативными аналогами – нетбуками, эксперты прогнозируют, что в течение следующего десятилетия большинство студентов и многие ученики черпать информацию не из бумажных книг, а из электронных устройств. Позитивным следствием появления электронных книг является то, что уже появились разработки, например DynamicBooks от корпорации Macmillan, позволяющие учителям и преподавателям создавать собственные учебники, используя свои оригинальные материалы, а также материалы, разработанные компанией-производителем [2].

Электронные учебники создают предпосылки для преодоления физических, сенсорных и когнитивных барьеров на пути к образованию учащихся и студентов с различными формами инвалидности. Так, для учеников и студентов с дислексией и слепых технология электронной книги позволяет сделать учебники доступными через преобразование текста в доступных электронных форматах [2]. С технологической точки зрения специалисты обращают внимание на то, что форматы и типы файлов электронных книг постоянно совершенствуются и, соответственно, меняются. Следовательно, в отличие от печатных книг, которые неизменно используются на протяжении многих лет, электронные учебники со временем нужно будет постоянно менять и совершенствовать. Кроме того, цифровые учебники и пособия, созданные на определенные, узкие разделы грамматики, фонетики и лексики очень полезны для восполнения обнаруженных пробелов в знаниях отдельных студентов. С другой стороны, они могут использоваться и в качестве дополнительного материала для более сильных студентов, которые уже усвоили проходимый в группе материал.

Все перечисленные нами достоинства цифровых учебников не могут скрыть того факта, что они страдают еще целым рядом серьезных недостатков. Как известно, при изучении языка наибольший эффект дают такие упражнения, которые заставляют самого студента строить предложения, то есть думать логически. В цифровом же учебнике, как правило, требуют лишь выбора правильного ответа на несколько правдоподобных вариантов или добавления недостающего элемента уже в готовые предложения. Дело в том, что упражнения в электронных учебниках должны легко проверяться по ключу. Следовательно, упражнения творческого характера, то есть такие, где ответы нельзя свести к какому-то определенному шаблону, не включаются в учебник. Ещё одним существенным недостатком системы выбора ответов является и то, что студенты наряду с правильными ответами могут запомнить и неправильные, и при непосредственной работе с преподавателем всплывают неверные ответы. И, если даже, реалии цифровой эпохи диктуют свои правила, следует иметь в виду, что цифровизация обучения может привести к утрате творческих умений и логических умозаключений, к снижению социальной адаптированности и речевых навыков, навыков письма и т. д. Тем не менее, следует признать, что цифровые носители образования могут быть весьма эффективными и довольно дешевыми для студентов в плане самостоятельного повышения уровня знаний.

Библиографический список

1. Титова Е.И., Чапрасова А.В. О создании электронного учебника. *Молодой учёный*. Москва, 2015; 3: 855 – 856.
2. Хожиев А.Х. Особенности, преимущества и эффективность электронных учебников по специальным дисциплинам, применяемых в специальных колледжах. *Молодой учёный*. Москва, 2012; 2: 311 – 313.
3. Joseph Blumenthal. *English 3200 with Writing Applications: A Programmed Course in Grammar and Usage*. Florence, United States. 1994.

References

1. Titova E.I., Chaprasova A.V. O sozdanii 'elektronnoogo uchebnika. *Molodoy uchenyj*. Moskva, 2015; 3: 855 – 856.
2. Hozhiev A.H. Osobennosti, preimuschestva i 'effektivnost' 'elektronnyh uchebnikov po special'nym disciplinam, primenyaemyh v special'nyh kolledzhah. *Molodoy uchenyj*. Moskva, 2012; 2: 311 – 313.
3. Joseph Blumentha. *English 3200 with Writing Applications: A Programmed Course in Grammar and Usage*. Florence, United States. 1994.

Статья поступила в редакцию 11.03.19

УДК 378

Artjukhina V.A., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: a-walentina@mail.ru
Domashev A.N., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: domashev.a1960@gmail.com
Shrayber A.N., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: 336680@bk.ru

THE ROLE OF INFORMATION AND EDUCATIONAL RESOURCES OF THE INTERNET IN THE DEVELOPMENT OF BUSINESS. The article deals with the basics, relevance and vectors of the introduction of information and educational resources of the Internet in business processes. The potential of electronic educational resources in the creation and maintenance of effective working condition of staff and individual development of the specialist, regulation of management and production processes, business informatization is characterized. General characteristics of textual, hypertext, multimedia and virtual electronic educational resources are presented. Directions of the Internet education, its advantages and disadvantages are elucidated. The necessity of using information and educational resources of the Internet in current economic conditions for sustainable business development is justified.

Key words: information and educational Internet resources, vocational education, distance learning, business processes development.

В.А. Артюхина, канд. соц. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: a-walentina@mail.ru
А.Н. Домашев, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: domashev.a1960@gmail.com
А.Н. Шрайбер, канд. соц. наук, ст. преп., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: 336680@bk.ru

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В РАЗВИТИИ БИЗНЕСА

В статье рассмотрены сущность, актуальность и векторы внедрения информационно-образовательных ресурсов сети Интернет в бизнес-процессы. Охарактеризован потенциал электронных образовательных ресурсов в создании и поддержании эффективного рабочего состояния кадрового состава и индивидуального развития специалиста, регулировании управленческими и производственными процессами, информатизации бизнеса. Представлены общие характеристики текстографических, гипертекстовых, мультимедийных и виртуальных электронных образовательных ресурсов. Освещены направления интернет-образования, его достоинства и недостатки. Обоснована необходимость использования информационно-образовательных ресурсов сети Интернет в современных экономических условиях для устойчивого развития предприятия.

Ключевые слова: информационно-образовательные ресурсы сети Интернет, профессиональное образование, дистанционное обучение, развитие бизнес-процессов.

Информационная грамотность и профессиональная компетентность кадрового состава – неотъемлемые атрибуты успешного развития деятельности любой организации, которые в современных условиях приобрели стратегическое значение в условиях жесткой конкуренции и постоянного изменения рыночной системы. Претендовать на успех могут только те компании, которые располагают штатом квалифицированных сотрудников и серьезной системой менеджмента, способной в полной мере реализовать потенциал коллектива. Скоротечность экономических процессов обуславливает необходимость постоянного обновления информации, знаний и навыков. Образовательная деятельность помогает не только повысить уровень квалификации специалиста, но и, как следствие, укрепить конкурентоспособность бизнеса, обновить и расширить сферы профессиональной деятельности. Использование информационно-образовательных ресурсов сети Интернет является несомненным вложением в кадровый капитал успешно функционирующей и ценящей временные и финансовые ресурсы организации.

Информационно-образовательные ресурсы – это совокупность технических, программных, телекоммуникационных и методических средств, позволяющих оптимально использовать новые информационные технологии в сфере образования, управления, производства. Это открытая коммуникационная структура, состоящая из взаимосвязанных компьютерных локальных, региональных сетей, совокупности технических и программных средств, обеспечивающих свободный доступ членам общества к любым источникам удаленной информации и её обмену [1, с. 4].

Через возможности глобальной сети пользователь получает новую информацию, что прямо или косвенно повышает уровень профессиональной квалификации. Функциональность интернет-образования в бизнес-среде распространяется как минимум по трём векторам: подготовка и поддержание эффективного рабочего состояния кадрового состава и индивидуальное развитие специалиста; регулирование управленческих и производственных процессов; информатизация бизнеса.

Создание и поддержание эффективного рабочего состояния кадрового состава и индивидуальное развитие специалиста посредством обучения, инструктирования, стимулирования персонала, профессиональной переподготовки, повышения квалификации и оценки качества полученных умений и навыков. Персонал является одним из важнейших видов ресурсов каждой организации. Хорошо подготовленные сотрудники способны значительно повысить уровень рентабельности компании. Каждый руководитель стремится к тому, что бы в его организации работали только профессионалы. Некомпетентность кадрового состава и нежелание его работать, в конечном счете, отразится на качестве коллективной работы и объемах прибыли. Доступ к качественной информации, обучение и развитие персонала позволяет организации увеличить уровень доходности бизнеса за счет повышения эффективности коллективной работы.

В современной экономической ситуации, когда необходим тотальный контроль и полная отдача специалиста производственному или управленческому процессу, трудно найти время для получения дополнительного образования с отрывом от работы. В этом случае компромиссным решением является совмещение работы и обучения посредством интернет-ресурсов. К преимуществам такой системы можно отнести следующее:

во-первых, построение индивидуального направления обучения без отрыва от работы по удобному графику для специалиста;

во-вторых, возможность получения узкой специализации по основному профессиональному образованию, что не всегда возможно при классическом очном/заочном образовании, способствующее повышению квалификации специалиста, раскрытию человеческого капитала, востребованности на рынке труда;

в-третьих, обеспечение непрерывности обучения и получения новой информации в течение всей трудовой деятельности, исходя из новых потребностей специалиста, его профессиональных достижений и запросов;

в-четвертых, наличие различных форм и методик получения информации, которые не только облегчат обучение, но и повышают качество образовательных программ;

в-пятых, повышение мотивации к обучению. Электронные образовательные ресурсы дают возможность специалисту без отрыва от трудовой деятельности повышать уровень своих знаний, свой профессиональный статус, уровень материального благосостояния и карьерный рост.

Обучение персонала необходимо даже в случае успешной работы всего коллектива предприятия. Для достижения новых горизонтов в бизнесе нужно искать возможности для развития производственных процессов, уметь адаптироваться к изменяющимся экономическим условиям. Инвестиции в обучение персонала помогают гибко реагировать на требования бизнеса и эффективно управлять организацией.

Регулирование управленческих и производственных процессов.

Успешный руководитель отлично осознает необходимость непрерывного самообразования. Существует потребность в новой информации, получении знаний и навыков, которые не только обеспечат выживание и развитие организации в долгосрочной перспективе, но и будут приносить немедленную пользу в повседневной деятельности. Актуальность и разнообразие тематик различных направлений интернет-образования позволяет получать специфическую информацию для закрытия «белых пятен» (потери информации на стыке бизнес-взаимодействий) в производственном и управленческом процессе конкретной компании. При этом руководителю приходится быть универсалом в своем деле: совмещать функции аналитика, менеджера, HR-специалиста, консультанта по инновациям, эмоционального лидера. Одному человеку крайне сложно удерживать во внимании все зоны ответственности. В этом случае интернет-технологии служат для руководителя оптимизатором его ключевых функций, таких как: оперативный поиск актуальной информации, ускорение в устранении полного отсутствия данных по насущной проблеме; доступ к информационным базам данных, в том числе федерального значения; обучение в режиме Online любому умению и навыку; возможности рекламы в сети Интернет посредством E-mail-рассылок, тематических форумов, поисковых систем; коммуникации с клиентами и бизнес-партнерами через электронную почту и социальные сети; продажа товаров и услуг с помощью интернет-магазинов и воронок продаж. Это далеко не весь спектр возможностей интернет-ресурсов, способный значительно повысить профессиональную компетентность, управленческие навыки, разгрузить трудовой функционал руководителя и вывести работу компании на новый виток развития.

Информатизация бизнеса. В каждой современной организации наблюдается тесное переплетение информационных технологий и бизнес-процессов. Информация для бизнеса является критически важным ресурсом. От качества информации, скорости ее передачи и надежности хранения зависит успешность бизнеса. Информатизация бизнес-процессов – это запуск и функционирование информационных технологий для получения, использования, обработки, хранения и передачи данных для поддержания деятельности компании [2, с. 5]. Информационно-образовательные ресурсы глобальной сети проникают и оптимизируют работу производства посредством специализированных информационных баз данных и справочных систем, электронных библиотек и каталогов, программных продуктов, online-тренажеров, корпоративных сетей и серверов.

Компьютеризация всего цикла производства обеспечивает информированность специалиста на каждом этапе работы предприятия от заключения контракта с партнерами до сдачи отчетности. Отлаженная и четкая работа ИТ-ресурсов обеспечивает актуальность решений, своевременность действий, обширность тактических решений, контроль на всех этапах производства.

Реализация поставленных организацией информационных и образовательных задач возможна посредством электронных образовательных ресурсов, образовательных платформ и дистанционного обучения.

Электронные образовательные ресурсы представляют собой средства обучения, разработанные и реализуемые на базе компьютерных технологий и представлены в нескольких вариантах [3]. В *текстографических* электронных образовательных ресурсах материал представляется на экране компьютера в виде текста и иллюстраций, полностью соответствующих книжному варианту. Данный тип ресурса легко распечатать и привести в бумажную форму учебного материала. Это электронные коллекции, фонды и базы данных по различным управленческим и производственным тематикам. Характерной чертой таких ресурсов является тематическая и структурная однородность представленной информации и расположенность на одном сайте или портале.

Гипертекстовые электронные образовательные ресурсы включают процедуру навигации. Для поиска нужной информации достаточно ввести в поисковую строку ключевые слова или фразы, в свою очередь поиск-система выдает на запрос множество ссылок на разделы информационного портала или различные сайты, содержащие ключевые слова. Примерами гипертекстовых электронных образовательных ресурсов могут быть различные поисковые системы (Google, Yandex), электронные библиотеки, специализированные справочные системы (Консультант+, Гарант).

Мультимедийные электронные образовательные ресурсы построены на видеоматериалах, содержащих звук и анимацию, представляют собой обучающие и консультирующие фильмы, видеоролики и влоги (широко представлены, например, на YouTube).

Виртуальные электронные образовательные ресурсы – это программные продукты, позволяющие решать производственные и управленческие задачи путем моделирования в виртуальном пространстве. Примерами таких ресур-

сов являются программы, способные облегчить трудовую деятельность специалиста (1С: Предприятие, Камин, Modeus), а также быть тренажером моделирования производственного процесса (Online-симуляторы бизнеса: IBM Innov, IndustryMaster; ПКТ Энергоблока).

Онлайн-обучение на различных образовательных платформах предполагает получение новой информации в режиме реального времени с помощью интернет-технологий. Наиболее популярными формами обучения являются вебинары, веб-конференции, веб-форумы, информационно-консалтинговые порталы. Размещение вебинара или конференции на образовательной платформе дает возможность специалисту самостоятельно выбрать удобный график для обучения, индивидуальные или групповые сеансы.

На самой масштабной общемировой обучающей платформе Missive Open Online Courses (MOOC) можно обучаться по различным профессиональным направлениям на бесплатной основе, пользоваться библиотекой, тесно сотрудничать со многими учебными заведениями. Доступ к электронным учебникам и видеолекциям преподавателей различных вузов может получить каждый желающий [4]. В России бесплатных онлайн-проектов не так много, их услуги весьма ограничены (онлайн-курсы по вузовским дисциплинам, обучающие видео). Если специалист заинтересован в получении знаний по узкоспециальным и практикоориентированным предметам, нуждается в решении конкретных производственных или управленческих задач, в этом случае придется воспользоваться онлайн-обучением на коммерческой основе.

Дистанционное образование реализуется с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном взаимодействии обучающегося и преподавателя. Данный вид обучения реализуется в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Предполагает получение как среднего профессионального, так и высшего образования, а также курсов повышения квалификации, переподготовки профессиональных кадров и пр. с выдачей соответствующих дипломов государственного образца. Дистанционные образовательные технологии для работающих специалистов реализуются через учебные заведения, предоставляющие сетевой аналог заочного образования (РАНХиГС, Национальный исследовательский университет «МЭИ», Российский государственный социальный университет и пр.). Выдача учебного материала, тестирования, консультирования осуществляется в виде взаимодействия на образовательной платформе вуза, e-mail-обмена. А также через профессиональные интернет-сообщества, сформировавшиеся по признаку предоставления образовательных услуг (Бизнес-сообщество Российской Ассоциации Франчайзинга, Сибирское межрегиональное бизнес-сообщество и пр.).

Преимущества и недостатки информационно-образовательных ресурсов сети Интернет. Преимущества данных ресурсов очевидны – оперативность распространения информации в сети Интернет, ее постоянная актуализация, отсутствие языковых и географических барьеров, комфортность пользования и удобство работы с документами, интерактивность, позволяющая осуществить обратную связь с генераторами информационных ресурсов, возможность выбора обучающих программ в зависимости от их цены и качества, индивидуальных потребностей специалиста и стратегических целей предприятия, многоаспектность интернет-обучения, обеспечивающая подбор того направления получения новых знаний, которые необходимы «здесь и сейчас».

Несмотря на достаточно большой спектр преимуществ информационно-образовательных ресурсов сети Интернет для бизнеса нельзя не отметить ряд недостатков: недостоверность представленной в сети информации, невозможность оперативно проверить ее на точность и актуальность; проблема авторского права; проблема оптимизации стоимости информационно-образовательных ресурсов в сети Интернет; необходимость постоянной модернизации компьютерного оборудования для соответствия техническим требованиям информационно-образовательным ресурсам; распространенность посреднической деятельности в предоставлении образовательных ресурсов, что влечет к значительному удорожанию услуг; мошенничество, проявляющееся в незаконном присвоении денег без предоставления информационных образовательных услуг или их оказание псевдо-преподавателями, уровень знаний которых невозможно определить; возможность информационного перенасыщения; формирование излишнего индивидуализма и возникновение проблем информационной безопасности личности [5, с. 96]; возникновение дополнительной когнитивной нагрузки (при одновременном освоении новой информации и переходе по другим гиперссылкам происходит расширение контекста решаемой задачи) [6]; отклонение от образовательной траектории путем неверного структурирования информации.

Таким образом, проанализировав векторы внедрения информационно-образовательных ресурсов в бизнес-процессы, их виды, преимущества и недостатки, можно сделать вывод об актуальности и все большей распространенности такого рода информации и обучения. Привычная практика профессиональной переподготовки, сложившаяся в вузах, обладает заметной инертностью. Специалист с готовностью воспроизводит свои умения и навыки, приобретенные ранее при обучении в новых обстоятельствах, не задумываясь, актуальны ли они сейчас. Сегодня от топ-менеджеров требуется обучение с высококвалифицированными специалистами без посредников, технический сотрудник должен понимать экономику управления, уметь налаживать бизнес-процессы и решать организационные задачи. Происходит пересечение компетенций. Возникают обязательные навыки,

одновременно как для управленцев, так и для исполнителей [7, с. 14]. Оперативное получение информации посредством интернет-ресурсов является оптимальной возможностью для работника любого уровня расширить свои компетенции и получить новые профессиональные умения и навыки. Причем данный способ обучения не является для современного специалиста новым, чуждым и некомфортным для использования. С появлением интернета как информационно-цифровой среды изменились не только способы передачи информации, изменились

сами люди [8]. Современные сотрудники обладают компьютерной компетентностью, привыкли воспринимать визуализированную информацию, предпочитают мультимедийную информационную среду, интерактивный характер обучения [7, с. 16]. Такому специалисту соответствует получение новой информации в духе прямого взаимодействия, быстрого отклика. Именно таковы ключевые свойства и преимущества современных форматов информационно-образовательных ресурсов сети Интернет.

Библиографический список

1. Протасов А.В. Информационно-образовательные ресурсы учебных заведений среднего образования в сети Интернет. Available at: <https://www.scienceforum.ru/2013/168/4457>
2. Авдошин С.М., Песоцкая Е.Ю. Информатизация бизнеса. Управление рисками. Москва: ДМК Пресс, 2011.
3. Зайцева О.В. Формирование электронных образовательных ресурсов. *Образовательные ресурсы и технологии*, 2016; 4 (16): 21 – 27.
4. Шуклина Е.А. Massive Open Online Courses как форма нелинейного развития университетского образования. *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки*. 2016, 4: 79 – 93.
5. Акользина Е.А. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе обучения: достоинства, недостатки. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2013; 2 (22): 95 – 97.
6. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 6-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
7. Кларин М.В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва: Издательство Юрайт, 2018.
8. Харрис М. Со всеми и ни с кем: книга о нас – последнем поколении, которое помнит жизнь до интернета. Перевод с англ. Александра Анваера. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2015.

References

1. Protasov A.V. *Informacionno-obrazovatel'nye resursy uchebnykh zavedenij srednego obrazovaniya v seti Internet*. Available at: <https://www.scienceforum.ru/2013/168/4457>
2. Avdoshin S.M., Pesockaya E.Yu. *Informatizaciya biznesa. Upravlenie riskami*. Moskva: DMK Press, 2011.
3. Zajceva O.V. Formirovanie `elektronnykh obrazovatel'nykh resursov. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii*, 2016; 4 (16): 21 – 27.
4. Shuklina E.A. Massive Open Online Courses kak forma nelinejnogo razvitiya universitetskogo obrazovaniya. *Vestnik PNIPIU. Social'no-`ekonomicheskie nauki*. 2016, 4: 79 – 93.
5. Akol'zina E.A. Ispol'zovanie `elektronnykh obrazovatel'nykh resursov v processe obucheniya: dostoinstva, nedostatki. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus*. 2013; 2 (22): 95 – 97.
6. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. 6-e izd., ster. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2010.
7. Klarin M.V. *Korporativnyj trening, nastavnichestvo, کوچينگ: uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2018.
8. Harris M. *So vseimi i ni s kem: kniga o nas – poslednem pokolenii, kotoroe pomnit zhizn' do interneta*. Perevod s angl. Aleksandra Anvaera. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2015.

Статья поступила в редакцию 21.03.19

УДК 371

Arutyunyan O.A., Cand. of Sciences (Philosophy), Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru
Bogatyreva Zh.V., senior teacher, postgraduate, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru
Golotina Yu.I., student, Institute of Construction and Transport Infrastructure, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru

THE PROBLEM OF DIALOGICAL UNDERSTANDING. The article deals with a problem of dialogical understanding. The analysis of various scientific concepts is carried out. The ideas of dialogical understanding are considered in theories of Bakhtin, Gadamer, Habermas, Frank. According to the developed theories of communicative action, understanding is achieved in dialogue. The purpose of understanding is to activate one's own thought processes through the formation of a dialogue question-response system. Interpretation of a text becomes a productive, creative side of hermeneutic experience. The main results of the study are: dialogic relations signify the birth of new meanings, which are always changing; dialogic relations is a sphere of spiritual enrichment of people and their unity; harmony as one of the most important forms of dialogical relations; in dialogue with the author, the reader transcends the "strangeness of others", is committed "to reach, to go to the creative core of the personality" of the creator of the work and simultaneously shows the ability to be enriched spiritually by the experience of another person and the ability to express yourself. Dialogic understanding is a basis of humanitarian disciplines and artistic creativity.

Key words: dialogical understanding, meanings, hermeneutics, sense formation, communicative actions, hermeneutic experience.

О.А. Арутюнян, канд. филос. наук, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru
Ж.В. Богатырева, ст. преп., соискатель, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru
Ю.И. Голотина, студентка, Институт строительства и транспорта инфраструктуры, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru

ПРОБЛЕМА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И В ДРУГИХ СФЕРАХ

В статье рассматривается проблема диалогического понимания. Проводится анализ различных научных концепций. Идеи диалогического понимания рассматриваются в теориях: Бахтина, Гадамера, Хайбермаса, Франка. Согласно разработанным теориям коммуникативного действия, понимание достигается в диалоге. Цель понимания является активизация собственных мыслительных процессов через формирование диалоговой вопросо-ответной системы. Интерпретация текста становится продуктивной, творческой стороной герменевтического опыта. Основные результаты исследования: диалогические отношения означают рождение новых смыслов, которые всегда будут меняться; диалогические отношения – это сфера духовного обогащения людей и их единения; согласие как одна из важнейших форм диалогических отношений; в диалоге с автором читатель преодолевает «чуждость чужого», стремится «добраться, углубиться до творческого ядра личности» создателя произведения и одновременно проявляет способность духовно обогатиться опытом другого человека и умение выразить себя. Диалогичность понимания составляет основу гуманитарных дисциплин и художественного творчества.

Ключевые слова: диалогическое понимание, смыслы, герменевтика, смыслоформирование, коммуникативные действия, герменевтический опыт.

Проблема диалогического понимания является актуальной в современном мире. Между отдельными людьми, нациями, эпохами устанавливаются «диалогические отношения», в мир которых вовлекаются высказывания и тексты. Диалогическое общение может быть как двусторонним, так и од-

носторонним – контакт читателя с автором текста. В условиях образования диалогическое понимание особенно важно. Ведь от того, насколько учитель и ученик понимают друг друга, во многом зависит эффективность общения и обучения в целом.

Диалогические отношения помогают рождению новых смыслов, которые всегда будут изменяться. Бахтин в своих работах подчеркивает, что диалогические отношения это, прежде всего, сфера духовного обогащения людей и их единения. *Согласие* является одной из важнейших форм диалогических отношений. В диалоге с автором читатель, по Бахтину, преодолевает «чуждость чужого», стремится добраться до творческого ядра создателя произведения и одновременно иметь возможность духовно обогатиться опытом другого индивида.

Бахтин утверждал, что диалогичность составляет основу художественного творчества. Здесь высказывания (тексты, произведения) направлены на другое *полноправное сознание* и имеет место вопрошающая активность. В первую очередь, постигается *«говорящее бытие»*, имеющее личностный характер.

Основная часть герменевтической задачи заключается в том, чтобы диалогичность понимания стала более понятной в беседе, где чужая речь взаимодействует с собственной речью. Гадамер определяет такое понимание в разговоре как «понимание – себя в деле» и выделяет благодаря общности между пониманием текста и взаимопониманием в разговоре. Интерес к пониманию другого отодвигается на второй план.

Конечно, достигнутое в разговоре «понимание – себя в деле» может принести с собой понимание временной дистанции собеседников. Однако это не необходимый случай, и, несомненно, существует также понимание другого, при этом взаимопонимание не играет роли.

Гадамер в своей обоснованной критике герменевтики вчувствования, которую он видит уже в психологическом истолковании Шлейермахера, от понимания текста к пониманию речи требует недостающей герменевтики диалогичности, которая приравняет «понимание – себя в другом» к «пониманию – себя в деле» как равноправные в познавательном смысле [1, с. 97].

Проблема понимания, как она решается Гадамером [2], означает, что обращение к любому тексту требует опыта такого осмысления, которое непрестанно выражает себя средствами языка. Гадамер оставляет за каждым интерпретатором не только способность, но и необходимость личностного прочтения текста, его переосмысления и переоценки, или «переписывания». Интерпретация текста состоит не в воссоздании первичного авторского текста, а в создании собственного Авторского Текста, его источником Гадамер считает герменевтический опыт. Этот опыт является основой, которая задает алгоритм понимания. Цель понимания, по Гадамеру, состоит в активизации собственных мыслительных процессов через формирование диалоговой вопросно-ответной системы. Интерпретация текста становится продуктивной, творческой стороной герменевтики.

Акцентируя внимание на онтологическом прочтении проблемы понимания, Гадамер определяет понимание как состояние, в котором открывается возможность достижения полноты бытия.

Понимание способствует совершенствованию отношений с миром и другими людьми, но не этот аспект является главным для Гадамера. Понимание в таком ракурсе является лишь инструментом, поэтому жизнь, основанная на инструментальности понимания, является псевдожизнью, суррогатом. Такое понимание есть не что иное, как механизм вписывания человека в социокультурные условия своего существования.

Существование же нетождественно бытию, – и здесь Гадамер выступает как экзистенциалист, взяв за основу рассуждения о соотношении бытия и сущего М. Хайдеггера.

Понимание, по Гадамеру, является базисом деятельности человека и жизни в целом именно потому, что в диалоге рождается настоящее действительное смыслоформирование. Рождение смысла выполняет функцию инициатора понимания.

Понимание как смыслообразующий акт «Я» заставляет по-новому посмотреть на особенность герменевтики: индивид в своей индивидуальности перестает быть проявлением общеродового, но является единственным и уникальным открывателем нового смысла, т. е. нового пространства и времени. В «Ты – опыте» осуществляется Истина бытия, т. е. диалогичность, и обретается свобода. Понимание всегда необратимо и всегда индивидуально. Основанием такого понимания является герменевтический опыт [3].

Своеобразное решение проблемы понимания предлагает Ю. Хабермас. Философ стремится достичь идентификации и реконструкции универсальных предпосылок возможности и взаимности понимания. Для этого он акцентирует внимание не на изучении языка, а на изучении речи как средства коммуникации. Согласно разработанной им теории коммуникативного действия, понимание достигается в диалоге, возможность которого обеспечивается общностью коммуникативных структур. Именно общие коммуникативные структуры открывают доступ к контексту жизненного мира, который определяется как лингвистически организованный и транслируемый посредством культурных традиций запас знаний.

Философ замечает, что понимание осмысленного выражения значения требует участия в определенных коммуникативных действиях, в ходе которых упомянутая фраза употребляется таким образом, что оказывается понятной для говорящего, слушателей и случайно присутствующих при этом членов той же языковой общности. Иными словами, чтобы понять смысл, нужно принадлежать к той же социальной системе и языковой общности, что и автор текста.

Итак, согласно Хабермасу, понимание возможно в результате осуществления коммуникативных действий только в рамках одного общества или одинокого

организованного общества. Наряду с коммуникативным действием, автор выделяет действие инструментальное, которое используется при ориентации на достижение успеха в зависимости от технических (технологических) правил коммуникации. При этом областью применения коммуникативного действия является «жизненный мир», а инструментального – «мир системный» (система). Именно в соответствии со стратегией этих двух типов поведения: коммуникативного (взаимовыгодного сотрудничества по принципу рациональной организации дискуссий) и инструментального (использование партнера по коммуникации без учёта его интересов), – обеспечивается легитимация речевой практики посредством семантического потенциала языка. В результате этого становится возможным само понимание [4, с. 38].

Так, Франк считает, что понимание *другого* есть основа самопонимания. Согласно Франку, человек интуитивно знает другого и понимает его. Это возможно в силу того, что нашему «Я» изначально присуща отнесенность к «Ты» [5].

Поскольку «Я», как утверждает автор, не может существовать до «встречи» с «Ты», до отношения к «Ты», то есть не может быть представлена в готовом виде, то отсюда следует, что оно конституируется непосредственно через это отношение. Но что представляет собой «Ты»? «Ты» не есть что-то чуждое нашему сознанию, привнесенное нам извне. Скорее это то, что присуще нам «изнутри», что первичным и исконным образом содержится в нас. Понимание *другого* как «Ты» возможно лишь при условии признания в качестве предпосылки единства «Я» и «Ты». Это единство, в свою очередь, выражается в форме «Мы». «Мы» не может быть расценено как множеством или совокупностью «Я», ибо «Я» всегда единственно и неповторимо. Поэтому множественное число «Мы» выражается в форме единства первого и второго лица, а это есть не что иное, как единство «Я» и «Ты», или расширение «Я». «Сознание «Мы», – отмечает Франк, – есть для меня сознание, что я каким-то образом существую и за пределами меня самого» [6, с. 117].

Собственно говоря, за этими пределами в момент соприкосновения с «Ты» человек и открывается себе. Иначе говоря, «явление встречи с «Ты» именно и есть место, в котором впервые в подлинном смысле возникает само «Я» [7, с. 355]. Но в какой форме выражается отношение «Я-Ты»? Размышляя над этим, философ заявляет, что подобные отношения не должны смешиваться с чем-то вроде «симпатии», «любви» и т. п.

Исходя из противоположной позиции, он различает следующие типы отношения «Я-Ты». С одной стороны, «Ты», выступая в качестве «двойника», «второго Я», представляется и переживается нами как нечто чуждое, жуткое и угрожающее, что, в свою очередь, провоцирует отход «Я» вглубь самого себя. Именно в этот момент в результате защиты от нападения перед лицом опасности «Я», замыкаясь в себе, впервые осознает себя как *внутреннее* самобытие. С другой же стороны, «Ты» может иметь для нас и иной смысл.

Так, реальность «Ты» может быть тождественна реальности непосредственного самобытия. Принимая во внимание двойственный характер отношения «Я-Ты», Франк делает следующий вывод: единство «Я-Ты» – *единство тайны страха и влюбленности с тайной любви*. Иными словами, «Ты», с которым мы встречаемся вовне, изнутри принадлежит нашему собственному бытию как запредельное выражение его самого.

Понимание – это процесс, который зависит от индивидуальных особенностей психики и духовного развития. Люди понимают только то, что соответствует их внутренним установкам и прогнозам, а если что-то не соответствует их ожиданиям, то первой реакцией бывает непонимание. Мы ориентируемся на правдоподобные события. Чем необычнее ситуация, тем больше требуется сил, чтобы понять его. Взаимопонимание или понимание другого невозможно, если отсутствует диалог между людьми [8, с. 24].

Как отмечает М.А. Петренко [9], для образования главной *проблемой* в ситуации простраивания диалоговых отношений оказывается именно *отсутствие диалогической позиции педагога* – пассивный уход от ответственности в сложной педагогической ситуации. От педагога требуется осознание того, что в процедуре диалога должны сочетаться два основных принципа:

- принцип осознанности
- принцип ответственности.

В случае когда человек действует в соответствии с принципами диалогичности, он свободен. Критериями свободы являются: осознание человеком своих желаний и стремлений; понимание, где, в каком месте он находится на пути к осуществлению выбранной им цели; обозначение путей, с помощью которых он может эту цель достичь; выбор из всего многообразия намеченных путей своего единственного, и деятельность в соответствии с выработанным им планом для достижения конкретного результата. Для включения установок личности на организацию свободного диалогового взаимодействия необходима актуализация личностных структур сознания посредством придания содержанию общения характеристик открытости, неоднозначности, дополнительности, контекстности открытий, нелинейности, личностных смыслов и т. д.

В работе с содержанием диалогового взаимодействия в системе «педагог – студент», по мнению М.А. Петренко, с которой мы солидарны, влияет представление о том, что любое занятие должно быть *мотивирующим, открытым для дополнения и наполненным значимыми для самого студента смыслами*. Только в этом случае может произойти качественное изменение сознания студента, и могут появиться новообразования (по Л.С. Выготскому), которые назы-

вают креативностью. «Сознание как отношение к миру психологически раскрывается именно как система смыслов, а особенности его строения – как особенности отношения смыслов и значений [9].

Тем самым проблема понимания одного человека другим всегда была актуальной. Но в настоящий момент она приобретает особое «звучание» в

связи с распространением идей толерантности, а так же актуализации проблемы возрастания самосознания граждан, поисков идентичности. В настоящее время, как никогда, от решения проблемы понимания зависит характер взаимоотношений между людьми, уровень конфликтности и враждебности в социуме.

Библиографический список

1. Яусс Х.Р. К проблеме диалогического понимания. *Вопросы философии*. 1994; 12: 97 – 106.
2. Гадамер Г.- Г. Язык и понимание. *Актуальность прекрасного*. Москва, 1991.
3. Арутюнян О.А., Богатырева Ж.В. Структурный анализ текста. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 5 (54): 458 – 459.
4. Хабермас Ю. *Моральное сознание и коммуникативное действие*. Санкт-Петербург, 2000.
5. Франк С.Л. *Духовные основы общества*. Москва, 1992.
6. Франк С.Л. *Непостижимое: Онтологическое введение в философию религии. Сочинения*. Москва, 1990.
7. Франк С.Л. *Реальность и человек*. Санкт-Петербург, 1997.
8. Арутюнян О.А. *Понимание философского текста как смыслотворчество*. Диссертация ... кандидата философских наук. Краснодар, 2007.
9. Петренко М.А. Генезис диалогического подхода в науке и образовании. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; 81: 242 – 251.

References

1. Yauss H.R. K probleme dialogicheskogo ponimaniya. *Voprosy filosofii*. 1994; 12: 97 -106.
2. Gadamer G.- G. Yazyk i ponimanie. *Aktual'nost' prekrasnogo*. Moskva, 1991.
3. Arutyunyan O.A., Bogatyreva Zh.V. Strukturnyj analiz teksta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 5 (54): 458 – 459.
4. Habermas Yu. *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie*. Sankt-Peterburg, 2000.
5. Frank S.L. *Duhovnye osnovy obschestva*. Moskva, 1992.
6. Frank S.L. *Nepostizhimoe: Ontologicheskoe vvedenie v filosofiyu religii. Sochineniya*. Moskva, 1990.
7. Frank S.L. *Real'nost' i chelovek*. Sankt-Peterburg. 1997.
8. Arutyunyan O.A. *Ponimanie filosofskogo teksta kak smyslotvorchestvo*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Krasnodar, 2007.
9. Petrenko M.A. Genezis dialogicheskogo podhoda v nauke i obrazovanii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; 81: 242 – 251.

Статья поступила в редакцию 19.03.19

УДК 372

Bagirova D.M., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Humanities, Dagestan Academy of Education and Culture (Derbent, Russia),
E-mail: musaeva.nar@mail.ru

PROBLEMS OF CULTURE OF RUSSIAN SPEECH IN CONDITIONS OF RUSSIAN-DAGESTAN BILINGUALISM. Raising the level of speech culture is one of the top priorities, since it largely ensures effective communication between the subjects of communication. Competent speech consists of a set of elements that the individual must take into account; it includes carefully chosen vocabulary, normative observance of phonetics rules, the use of syntax relevant to the rules of the language, the use of such stylistic structures that would correspond to the goals of communication and functional styles of speech. Thus, the article identifies and analyzes obstacles that stand in the way of raising the level of speech culture on the example of the Republic of Dagestan in the context of Russian-Dagestan bilingualism. The authors consider possible ways to solve problems, emphasize the need to deal with this issue already at the school stage with the use of special methodological programs.

Key words: culture of speech, bilingualism, Republic of Dagestan, comparative typological method, vocabulary, poly-ethnic region.

Д.М. Багирова, канд. филол. наук, ст. преп. каф. гуманитарных дисциплин, Дагестанская академия образования и культуры, г. Дербент,
E-mail: musaeva.nar@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РУССКО-ДАГЕСТАНСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Повышение уровня культуры речи является одной из самых приоритетных задач, поскольку она во многом обеспечивает эффективную коммуникацию между субъектами общения. Грамотная речь состоит из множества элементов, которые индивидууму необходимо учитывать; она включает тщательно подбираемую лексику, нормативное соблюдение правил фонетики, релевантное правилам языка пользование синтаксисом, применение таких стилистических конструкций, которые соответствовали бы целям коммуникации и функциональным стилям речи. Так, в статье обозначаются и анализируются препятствия, стоящие на пути повышения уровня культуры речи на примере республики Дагестан в условиях русско-дагестанского двуязычия. Авторы рассматривают возможные способы решения проблем, подчёркивают необходимость заниматься данным вопросом уже на школьном этапе с применением особых методических программ.

Ключевые слова: культура речи, двуязычие, республика Дагестан, сопоставительно-типологический метод, лексика, полиэтнический регион.

Культура речи представляет собой грамотное владение нормами языка, включающими орфоэпию, лексику, орфографию, синтаксис, морфологию, выразительные языковые средства и другие элементы.

Проблемы культуры речи в современном обществе сегодня – это одна из самых важных и актуальных тем. Культура речи как особая научная дисциплина начала складываться в 20-е гг. XX в. благодаря работам В.И. Чернышева, Л.В. Щербы, Г.О. Винокура.

Пушкин в своё время отмечал, что «чувство соразмерности и сообразности» является необходимым условием грамотной речи. Культура речи, прежде всего, зиждется на верном пользовании грамматическими, фонетическими и стилистическими правилами языка. В совокупности эти аспекты определяют правильность речи.

Не менее важный компонент культуры речи – это её чистота, выражающаяся в релевантной конкретной ситуации лексике и отсутствии лишних, неуместных слов, слов-паразитов и слов-сорняков, просторечной лексики. Ясность сказанного – ещё одна сторона грамотной речи, выражающаяся в

точности речевых конструкций, понятных для каждого из субъектов коммуникативного акта.

Точность как показатель качества речи включает в себя следующие параметры: умение мыслить чётко и ясно, понимание предмета речи и знание общеязыковых законов. Точность выражается в правильном использовании синонимов, антонимов, омонимов, слов с полисемией. Центральным критерием оценки речевой точности – это степень соответствия написанного или сказанного мыслям пишущего или говорящего [1].

На пути достижения повсеместно высокого уровня речевой культуры возникает ряд препятствий, требующих устранения. В их числе рациональная речевая культура, культура социальных групп, общностей, сообществ, культура речи на уровне индивидуума.

Как отмечает Д.А. Рамазанова, «русский язык в Дагестане выступает в функции доминирующего компонента национально-русского или русско-национального двуязычия, которое превратилось в принцип этносоциальной жизни многонационального дагестанского народа. Уникален дагестанский тип

билингвизма: в условиях, когда ни один из родных языков дагестанцев по целому ряду объективных причин не может быть средством межэтнического общения, русский язык оказался единственным языком, объективно выдвинувшимся на эту роль в ходе исторического развития дагестанского полиэтнического общества» [2, с. 107].

Культура русской речи в Дагестане является актуальной социальной и лингвистической проблемой ввиду того, что специфика языковой ситуации в этом полиэтническом регионе определяется приоритетностью национально-русского двуязычия, распространённого среди большей части населения. Высокий социальный статус русского языка, который выступает в данном регионе доминирующим компонентом двуязычия и средства межнациональной коммуникации, предполагает необходимость хорошего знания этого языка и стремление к повышению культуры речи на нем [3].

Речевая культура – признак общей культуры человека, и духовное совершенствование личности сопрягается с достижением ею высокой степени владения родным и русским языками и мастерством употребления в речевой деятельности всех нюансов каждого из языков.

Однако русский язык, являясь равноправным по отношению к национальному языку, самостоятельно обслуживает наиболее важные социальные сферы. В связи с этим успешное функционирование русского языка как средства межнационального общения, а также в качестве языка образования, общественно – политической и культурной жизни многоязычного общества в определенной мере зависит от литературно-корректного речевого использования его единиц.

Индивидуум, владеющий двумя языками, осуществляет свою этно-социальную и лингвистическую идентификацию преимущественно на русском языке, что также обуславливает актуальность культуры пользования русским языком.

С учётом всего обозначенного выше, изучение специфики русской речи дагестанцев, определение первопричин многочисленных и многофакторных нарушений норм культуры речи, используемой лексики имеют безоговорочное практико-теоретическое значение.

Необходимость повышения культуры русской речи в условиях национально-русского двуязычия отвечает интересу совершенствования межнационального общения, которое приобретает особую актуальность в таком уникальном регионе, как Дагестан. Роль русского языка в жизни и деятельности его народов огромна. Справедливо отзываясь об исторической миссии в Дагестане, Г.Г. Гамзатов отмечает: «Не арабскому, не персидскому, не тюркскому, несмотря на многовековые притязания на такую роль, а великому русскому языку было суждено стать первым в истории языком межнационального общения, языком дружбы народов Дагестана».

Любовь к русскому языку связана с ответственностью за культуру общения на нем. Повышение речевой культуры способствует поднятию уровня духовной культуры личности, служит индикатором общей культуры народа, показателем его высокой нравственности и образованности: «Подъём культуры речи языка на высший уровень может быть осуществлён лишь через подъём уровня общей и языковой культуры социалемы» [4, с. 48].

В Дагестане широко распространено контактное смешанное двуязычие, образованное в результате проживания на совместной территории представителей различных языков и народностей и поддержания между ними общественно-экономических и культурных связей. Его формирование среди большинства населения начинается еще в дошкольный период, когда дети слышат не только родную, но и русскую речь в быту, в детском саду, по радио и телевизору и делают первые попытки пользования ею в бытовых условиях.

Около ста лет назад в Московском университете стали преподавать искусство риторики, декламацию, о чём А.П. Чехов, позитивно отреагировав на данное сообщение, сказал: «Ораторское искусство у нас совершенно в заgone». Он выражал надежду, «что юристы, профессора, и вообще должностные лица, обязанные по службе говорить не только учено, но и вразумительно и красиво, не станут оправдываться тем, что они «не умеют говорить», ибо для «интеллигентного человека дурно говорить должно бы считаться таким же неприличием, как не уметь читать и писать» [4].

В республике Дагестан сильно развито национально-русское двуязычие среди работников науки и техники, литературы и искусства и других представителей интеллигенции. Однако наблюдается и такое парадоксальное явление, как незнание или недостаточное знание частью интеллигенции языка своей народности или национальности. Такой феномен может возникнуть в семьях, которые проживают в городах и обучают своих детей в городских школах. В названных семьях на бытовые темы обычно разговаривают на русском языке. Почти во всех семьях языком общения дома служит русский язык. Культурно-речевой аспект русского языка нуждается во внимании и заботе не только в билингвистическом регионе. В последние годы культура русской речи, рассматриваемая в контексте культуры народа, приобретает особую социальную значимость.

Сопоставительное изучение языков воспитывает интерес к языкам, способствует более глубокому усвоению особенностей каждого из них. Оно помогает правильно строить методику обучения, так как сфера различий в языках – это «область интерференции, то есть истинных учебных нудностей и вероятных оши-

бок» [5, с. 23]. Сопоставительно-типологический метод позволяет выявить общее и специфическое, сходства и различия в сопоставляемых языках:

- сходные или тождественные факты в обоих языках;
- факты, свойственные обоим языкам и языковому сознанию носителей каждого из них, но разные с точки зрения способов, средств формального выражения;
- факты, присущие одному из языков, но не характерные для другого языка.

Умение правильно и красиво говорить, читать и писать на родном языке считается важнейшим аспектом общей культуры. В полиэтническом регионе культурно-речевой уровень его общения на русском языке служит, кроме того, одним из критериев социальной оценки двуязычной личности и важнейшим условием эффективного осуществления ею своей трудовой деятельности.

Культура русской речи крайне важна для республики Дагестан. В таком многонациональном регионе родные языки дагестанцев не справляются с теми функциями, которые возлагают на них современные социальные условия. Для эффективной коммуникации друг с другом жители региона вынуждены грамотно оперировать русской речью, которая позволяет им достичь таких целей, для которых языки дагестанцев не предназначены.

Умение грамотно писать и говорить – привилегия любого современного человека, считающего себя образованным. Ни один специалист, чем бы он ни занимался в профессиональном плане, не может обойтись без совершенствования речи, устной и письменной, поскольку от этого зависит его взаимопонимание с другими людьми, а значит и успех собственной деятельности. В течение всей жизни человек развивает свои речевые умения и навыки, общую языковую грамотность, хотя и с неравным успехом у разных людей.

Громадную роль в формировании гармонического, или паритетного, двуязычия играет школа, в которой дети, хорошо знающие свой родной язык, с первого же класса

приобщаются к русскому языку как к необходимому второму языку, без знания которого нереально получение школьного образования.

Учитель национальной школы, обучая детей русскому языку в условиях отсутствия естественной русской речевой среды, целенаправленно формирует национально-русское двуязычие, предупреждая и преодолевая интерферирующее влияние родного языка учащихся на их русскую речь.

Отмечается, что в последние десятилетия снизилась орфографическая и стилистическая грамотность учащихся средних школ, устная речевая культура учащихся. Особенно явно эта проблема выделяется в сельских национальных школах. Учащиеся страдают серьезными нарушениями норм литературного языка: неправильно произносят фонемы и их сочетания, невыразительно читают, слабо владеют ритмико-мелодическим, паралингвистическим строем русского языка. Вследствие этого наблюдается речевая беспомощность и неспособность точно и четко сформулировать свои мысли как в устной, так и в письменной форме.

Речь представляет собой особую форму человеческой деятельности – общение, где язык выступает средством. Иначе говоря, речь – это деятельность общения, а язык – инструмент. Как и любая другая деятельность, речь имеет свою психологическую структуру: мотив, цель, средство и результат. Мотивом является желание быть понятым другим человеком. Цель речевой деятельности – это конкретный, обозначенный в уме говорящего или пишущего результат, ожидаемая реакция субъекта коммуникативного акта. А результат – это тот фактический эффект, который достигается говорящим [6].

Несоблюдение основных критериев отбора лексических средств приводит к ошибкам в словоупотреблении. Наиболее типичными из них являются такие: употребление слов в несвойственном им значении; не устраненная контекстом многозначность, порождающая двусмысленность; плеоназмы и тавтология; ошибочное использование паронимов; ошибки в стилистической оценке слов; ошибки, связанные с сочетаемостью слов и др.

Знание наряду с родным языком русского как средства межнационального общения, развитие национально-русского двуязычия приобретают все большее и большее социальное и культурное значение. В связи с этим повышается ответственность педагогов, методистов и лингвистов за дальнейшее совершенствование содержания и методов обучения русскому языку как неродному, создание наиболее эффективной системы его преподавания.

Владение русским языком наряду с родным, овладение в совершенстве его функциональной спецификой, формирование с помощью русского языка и русской культуры высоких нравственных и эстетических качеств, без сомнения, духовно возвыляют носителя национально-русского двуязычия, определяют степень его общей культуры [7].

Русский язык, функционирующий в дагестанском социуме как средство межнационального общения, как доминирующий компонент дагестанско-русского двуязычия, как язык, обслуживающий большинство социальных сфер, служит также важнейшим фактором интеллектуального и эстетического развития носителя национально-русского двуязычия.

Библиографический список

1. Стернин И.А. *Практическая риторика*. Москва, 2003.
2. Рамазанова Д.А. Некоторые проблемы культуры русской речи дагестанцев-билингвов. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки*. 2011; 1 (14): 106 – 109.
3. Абдуллаев А.А. *Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия*. Махачкала, 1992.
4. Хадагеров Г.Г., Корнилова Е.Е. *Риторика для делового человека: учебное пособие для студентов*. Москва: Флинта, 2003.
5. Васильев Н. *Основы культуры речи*. Москва, 2001.
6. Буржунов Г.Г. Национально-русское двуязычие и формирование культуры русской речи в полиэтнических регионах РФ. *Проблемы теории и методики преподавания русского языка как культурной ценности*. Москва, 2007.
7. Абдуллаев А.А. *Социолингвистические основы обучения русскому языку в дагестанской национальной школе*. Махачкала, 1982.

References

1. Sternin I.A. *Prakticheskaya ritorika*. Moskva, 2003.
2. Ramazanova D.A. Nekotorye problemy kul'tury russkoj rechi dagestancev-bilingvov. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. 2011; 1 (14): 106 – 109.
3. Abdullaev A.A. *Kul'tura russkoj rechi v usloviyah nacional'no-russkogo dvuyazychiya*. Mahachkala, 1992.
4. Hadagerov G.G., Kornilova E.E. *Ritorika dlya delovogo cheloveka: uchebnoe posobie dlya studentov*. Moskva: Flinta, 2003.
5. Vasil'ev N. *Osnovy kul'tury rechi*. Moskva, 2001.
6. Burzhunov G.G. Nacional'no-russkoe dvuyazychie i formirovanie kul'tury russkoj rechi v poli'etnicheskikh regionah RF. *Problemy teorii i metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak kul'turnoj cennosti*. Moskva, 2007.
7. Abdullaev A.A. *Sociolingvistichekije osnovy obucheniya russkomu yazyku v dagestanskoj nacional'noj shkole*. Mahachkala, 1982.

Статья поступила в редакцию 02.03.19

УДК 378

Biryukova N.V., senior teacher, State Agrarian University of the Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: n.biryukova@bk.ru

THE CONTEXTUAL LEARNING FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PERSONAL MEANING OF EDUCATION FOR UNIVERSITY STUDENTS. The article states the necessity of formation and development of individual personal meanings in studying of educational subjects. This process is a necessary component of professional education of future specialists. The article highlights and describes possibilities of various forms and methods of contextual training (A.A. Verbitsky). The author comes to the conclusion that attracting the possibilities of a symbolic-contextual approach to the learning process contributes to the formation and development of the value-semantic sphere of students, activates the processes of understanding, contributes to a better learning of the discipline. The article presents some mechanisms for the formation of meaning and ways of their activation in various forms and methods of contextual learning of the subject.

Key words: contextual approach, personal sense, higher education, professional activity, competence.

Н.В. Бирюкова, ст. преп., ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: n.biryukova@bk.ru

ВОЗМОЖНОСТИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье обосновывается необходимость формирования и развития у студентов индивидуальных личностных смыслов в изучении учебных предметов, являющихся непрофильными для их направления подготовки. Данный процесс выступает необходимым компонентом профессионального образования будущих специалистов. В статье анализируются смыслоразвивающие возможности различных форм и методов контекстного обучения (А.А. Вербицкий). Автор приходит к выводу о том, что контекстный подход к процессу обучения активизирует процессы понимания, стимулирует смысловое усвоение тем дисциплины, способствует формированию и развитию ценностно-смысловой сферы студентов. В работе представлены некоторые механизмы смыслообразования и приёмы их активизации на занятиях контекстного типа.

Ключевые слова: контекстное обучение, личностный смысл, высшее образование, профессиональная деятельность, компетентность.

Основной целью обучения в вузе в рамках компетентностного подхода является формирование и развитие у студентов совокупности практикоориентированных компетенций, личностных качеств, умений и навыков, необходимых им в будущей профессиональной деятельности. В этой связи у них должен быть сформирован такой уровень фундаментальной подготовки, который необходим для решения профессиональных задач; при изучении последующих специальных дисциплин профиля.

Однако анализ научной литературы и опыт работы со студентами показывает, что многие из них не осознают цели изучения в вузе многих учебных дисциплин, особенно дисциплин, являющихся непрофильными для их направления подготовки; многие студенты считают, что общеобразовательные предметы не влияют на их профессиональную самореализацию и социальный статус. В результате такого «неосознанного», «неосмысленного» изучения учебных предметов, у студентов слабо формируются знания и умения, необходимые для решения будущих производственных задач. Студенты не умеют переносить знания, полученные при изучении одной дисциплины для объяснения процессов, изучаемых в других дисциплинах. Все это, в конечном счёте, отрицательно сказывается на эффективности процесса обучения.

Отсюда возникает проблема актуализации потенциальных возможностей учебных предметов, методов и форм обучения предметам, потенциала субъекта с целью формирования профессиональной компетентности и интеграции изучаемой дисциплины в целостный процесс личностного развития [1]. Этим требованиям будет способствовать критический анализ имеющихся у студентов мотивов и стимулов обучения в вузе и формирование у них индивидуальных личностных смыслов в изучении отдельных учебных дисциплин.

Реализация данных требований возможна, мнению А.А. Вербицкого, при компетентностно-контекстном подходе к образовательному процессу. В основе

данного подхода заложены идеи и принципы реализации федеральных образовательных стандартов нового, компетентностного типа с опорой на психолого-педагогическую теорию и принципы контекстного обучения. В формулировке А.А. Вербицкого – контекстное обучение – это обучение, в котором на языке науки и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности [2].

Учебная информация, наложенная на канву будущей профессиональной деятельности, усваивается в ее контексте как средство осуществления и поэтому превращается из абстрактной знаковой системы в знание будущего специалиста как одну из подструктур его личности. Студент накапливает опыт использования учебной информации как средства деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, т. е. в собственное знание как личностное достояние будущего специалиста, в его профессиональные компетентности [2].

Формирование ценностных смыслообразующих ориентиров у студентов задают общую направленность интересам и устремлениям личности, иерархию индивидуальных предпочтений и образцов, уровень притязаний и престижных предпочтений [3].

Проанализируем смыслоразвивающие возможности занятий контекстного типа, к числу которых А.А. Вербицкий относит проблемную лекцию, лекцию с заранее запланированными ошибками, деловую игру и другие формы организации занятий, приведенные ниже.

Проблемная лекция. На проблемной лекции предполагается такое преподавание учебного материала, которое носит исследовательский характер. Лекции начинаются с проблемных вопросов, которые в ходе изложения материала

надо решить. Вопросное состояние является необходимым условием для мыслительного взаимодействия студентов с учебным материалом. Поэтому информационные и проблемные вопросы становятся средством управления порождения мысли студента в ходе лекции. Преподаватель отказывается от роли какого-то фильтра, который проводит через себя образовательную информацию и служит помощником в работе, одного из источников информации [4]. На проблемной лекции студенты не только обрабатывают информацию, но и испытывают усвоение на эмоциональном уровне, споря и доказывая. Это невозможно сделать без участия мышления учащихся и их личного отношения к усваиваемому материалу.

Лекция – визуализация. Лекция – визуализация учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что формирует у них профессиональное мышление за счёт систематизации и выделения наиболее значимых элементов содержания обучения. Этот процесс визуализации является свертыванием мыслительных содержаний, включая разные виды информации, в наглядный образ; будучи воспринят, этот образ, может быть, развернут и служить опорой для мыслительных и практических действий. Любая форма наглядной информации содержит элементы проблемности. Поэтому лекция – визуализация способствует созданию проблемной ситуации, разрешение которой в отличие от проблемной лекции, где используются вопросы, происходит на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания информации, т. е. с включением активной мыслительной деятельности. Чем больше проблемности в наглядной информации, тем выше степень мыслительной активности студента.

Лекция с заранее запланированными ошибками. Лекция с заранее запланированными ошибками развивает у студентов умение проводить анализ ситуаций, выступать в роли экспертов, оппонентов, вычленять неверную или неточную информацию. Кроме того, элементы интеллектуальной игры с преподавателем повышают эмоциональный фон, активизируют познавательную деятельность студентов. Заключительный анализ ошибок развивает у студентов теоретическое мышление.

Семинар – дискуссия. Данная форма организации учебной деятельности предполагает диалог участников образовательного процесса, в результате которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических проблем, теоретико-практического мышления будущего специалиста. Проводя семинарские занятия со студентами, следует специально обращать внимание на формирование способности к осмысливанию и пониманию получаемого знания, для чего можно рекомендовать студентам ознакомиться с первоисточниками, изучить дополнительную литературу,

занимаясь самостоятельно поиском проблемных статей, поручить выполнить индивидуальную тематическую работу, подготовить вопросы для дискуссии и так далее.

Семинар – деловая игра. Деловая игра – это форма контекстного обучения, посредством которой воссоздается предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, моделируется система отношений, характерная для данной практики. Проведение деловых игр представляет собой развертывание особой (игровой) деятельности участников на имитационной модели, воссоздающей условия и динамику производства. В теории контекстного обучения ролевая игра выступает имитационной моделью для проявления и развития компетентностей студентов в учебно-профессиональных и квазипрофессиональных формах деятельности. При организации игры работа студентов организуется в форме совместной мыслительной деятельности, что позволяет овладеть навыками общения и диалогического взаимодействия, организации собственного мыслительного процесса. Таким образом, деловые игры становятся универсальным средством воспроизведения учебной, производственной, исследовательской и управленческой деятельности, обеспечивающей принятие обоснованных решений в заданных условиях.

Семинар – теоретическая конференция. Семинар проводится как научно-практическое занятие с заслушиванием докладов и выступлений студентов и слушателей по заранее поставленной проблеме в рамках учебной дисциплины. Теоретическая конференция проводится с целью повторения и углубления знаний по предмету; развития аналитического мышления; формирования навыков выступления; формирования познавательного интереса студентов; воспитания уважения к собеседнику; формирования навыков работы с источниками. Эта организационная форма обучения обеспечивает педагогическое взаимодействие преподавателя и студентами при их максимальной самостоятельности, активности, инициативности. Реализация такой формы проведения занятия способствует установлению межпредметных связей изучаемой дисциплины с другими науками, в частности, с последующими дисциплинами специализации.

Семинар – комментированное чтение и анализ документов. Анализ документов – это метод сбора первичных данных, при котором документы используются в качестве главного источника информации. Фактически, это не что иное, как интерпретация содержания документа, его толкование. Особенность метода состоит в том, что он позволяет изучать документы в их социальном и профессиональном контексте. В контекстном обучении метод анализа документов может быть применен с целью развития профессиональной ориентации студентов,

Таблица 1

Методы активизации смыслообразования на занятиях контекстного типа

Формы, методы контекстного обучения	Механизмы смыслообразования	Методы (приёмы) активизации смыслообразования
Проблемная лекция	Проблемная ситуация: создание противоречий в исходных данных учебной задачи; постановка задач на разрешение возникшего конфликта; выдвижение гипотез, их опровержение или подтверждение	вопросы открытого и закрытого («вопрос к себе») типа; диалог; побуждение к совместному размышлению; обращение к слушателям за помощью; совместный поиск решения, межличностное взаимодействие
Лекция – визуализация (презентация)	Проблемная ситуация: Содержательная интерпретация образов, понятий, схем, графиков, рисунков.	Включение умственных действий анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации; выделение наиболее значимых элементов; систематизация содержания
Лекция с заранее запланированными ошибками	Проблемная ситуация: вычленение неточной и неверной информации; обнаружение ошибок	Ведение конспекта, встречный текст, диалог, оценка результатов, эмоции, рефлексия
Деловая игра	Присвоение социально-значимых ценностей	коллективная социально-значимая деятельность: исполнение ролей ведущего, оппонента, резонанта, эксперта, логика, теоретика, практика.
Семинар-дискуссия	Присвоение практического опыта	равноправный диалог, совместное участие в обсуждениях, высказывание своей точки зрения, элементы мозгового штурма, ролевой игры
Семинар – комментированное чтение и анализ документов.	Проблемная ситуация: интерпретация содержания документа; приобщение к исследовательской деятельности	коллективная социально-значимая деятельность; включение умственных действий анализа, обобщения, сопоставления; систематизация содержания
Семинар – теоретическая конференция	Присвоение опыта исследовательской деятельности	поиск путей и способов решения затрагиваемой проблемы, комплексная оценка проблем, выявление межпредметных связей
Семинар – практическое занятие.	Присвоение практического опыта	постановка проблемных вопросов, побуждение к совместному размышлению, поиск решений, ведение расчетов, выявление причинно-следственных связей явлений, формулировка выводов
Занятие – эссе	Присвоение опыта самоанализа	рефлексия, эмоции, самоанализ собственной деятельности
Семинар – «Круглый стол»	Присвоение социально-значимого опыта	диалог, оценка результатов, межличностное взаимодействие, рефлексия, эмоции
Учебно-исследовательская работа студентов	Присвоение опыта исследовательской, творческой деятельности	постановка задач, ведение расчетов, проведение эксперимента, оценка результатов, формулировка выводов

включения обучающихся в исследовательский процесс, а также с целью дальнейшего использования студентами данного метода в практической и профессиональной деятельности. Метод комментированного чтения оказывается наиболее эффективным путём восприятия и осмысления текста.

Семинар – «Круглый стол». «Круглый стол» является формой организации обмена мнениями между его участниками. Цель «Круглого стола» заключается в предоставлении участникам возможности высказать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу, а в дальнейшем сформулировать либо общее мнение, либо четко разграничить разные позиции сторон. «Круглый стол» может быть организован на различных этапах обучения, например, в качестве накопления опыта рефлексии (взгляд на собственную мысль и поступки со стороны, представление своих успехов и неудач другим, независимость от мнения других, способность к выявлению недостатков в своей работе, в своем поведении и др.). Использование данной формы студентами должно стать естественным не только в учебной, но и профессиональной деятельности.

Семинар – эссе. Целью эссе является развитие навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей. Написание эссе полезно тем, что позволяет студентам научиться четко и грамотно выражать свои мысли, структурировать информацию, выделять причинно-следственные связи, демонстрировать понятия соответствующими примерами, использовать основные категории анализа, аргументировать свои выводы; овладеть научным стилем речи. Темы эссе связаны с оценкой своих возможностей, способностей и своих ощущений относительно различных ситуаций обучения. Проводить занятие-эссе полезно с целью формирования рефлексивных представлений о специфике изучаемого предмета как науки и как учебной дисциплины, о способах осмысления и запоминания каких-либо научных фактов; а также о сознательном применении изучаемых методов в профессиональном образовании.

Учебно-исследовательская работа студентов. Целью учебно-исследовательской работы студентов (УИРС) является практическое ознакомление студентов со всеми этапами научно-исследовательской работы. Основная задача УИРС состоит в том, чтобы привить студентам навыки самостоятельной теоретической и экспериментальной работы, ознакомить их с современными методами научно-исследования, техникой эксперимента. В процессе выполнения УИРС студенты должны научиться применять теоретические знания на практике, работать с

научной литературой, составлять рефераты и обзоры, решать отдельные теоретические задачи, самостоятельно подготавливать и проводить эксперименты, докладывать результаты своих трудов. Основным методом исследования является проектный метод обучения. Результат работы над теоретическим проектом – презентация путей решения изучаемой проблемы, а над практическим – конкретный проект, готовый к внедрению. Фактически метод проектов является не методом, а формой организации квазипрофессиональной деятельности студентов, одной из форм контекстного обучения.

В таблице 1 представлены некоторые механизмы смыслообразования и приёмы их активизации на занятиях контекстного типа. Основной единицей проектирования и развертывания содержания контекстного обучения выступает «ситуация» во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости, проблемная ситуация. Под ситуацией, в данном случае, понимается совокупность внешних по отношению к студенту условий, побуждающих его к активности. Проблемная ситуация организуется на занятиях контекстного типа как средство преодоления противоречия между личным опытом и новыми фактами; учебно-познавательные ситуации ставят личность в активную позицию.

При использовании описанных выше форм и методов контекстного обучения решаются следующие задачи по актуализации личностного смысла знаний у студентов в процессе изучения учебной дисциплины: 1) формирование познавательного интереса к предмету; 2) самостоятельный поиск путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (проблемы); 3) эффективное усвоение учебного материала; 4) присвоение социальных ценностей через коллективную социально-значимую деятельность; 5) умение работать в команде; проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства; 6) формирование эмоционально-ценностной, смысловой и отретексированной формы знаний; 7) достижение уровня осознанной компетентности студента.

Таким образом, реализация контекстного подхода в обучении активизирует процессы понимания, стимулирует смысловое усвоение тем, разделов дисциплины; в учебных профессионально ориентированных ситуациях происходит усвоение и актуализация профессиональных знаний, компетенций, приобретает опыт реализации знаний, происходит становление смыслообразующих профессиональных мотивов [5].

Библиографический список

1. Бирюкова Н.В. «Математический цветник роз Гвидо Гранди» как средство реализации профессиональной направленности в обучении математике студентов аграрного вуза. *Вестник Государственного аграрного университета Северного Зауралья*. 2018; 3: 25 – 31.
2. Вербичкий А.А., Ильязова М.Д. *Инварианты профессионализма: проблемы формирования*: монография. Москва: Логос, 2011.
3. Виноградова М.В., Мальчукова Н.Н. Ценностные ориентации будущего агрария в профессиональной деятельности (на примере ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья). *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 147 – 149.
4. Виноградова М.В., Якобчук Л.И. Внедрение интерактивных форм при обучении математике в агроуниверситете. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 147 – 149.
5. Бирюкова Н.В. Педагогическая поддержка формирования личностного смысла изучения математики у студентов вуза. *Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса: сборник статей всероссийской научной конференции*. 2017: 408 – 414.

References

1. Biryukova N.V. «Matematicheskij cvetnik roz Gvido Grandi» kak sredstvo realizacii professional'noj napravlenosti v obuchenii matematike studentov agrarnogo vuza. *Vestnik Gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zaural'ya*. 2018; 3: 25 – 31.
2. Verbičkij A.A., Ilyazova M.D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya*: monografiya. Moskva: Logos, 2011.
3. Vinogradova M.V., Mal'čukova N.N. Cennostnye orientacii budušchego agrariya v professional'noj deyatel'nosti (na primere FGBOU VO GAU Severnogo Zaural'ya). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 147 – 149.
4. Vinogradova M.V., Yakobčuk L.I. Vnedrenie interaktivnyh form pri obuchenii matematike v agrouniversitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 147 – 149.
5. Biryukova N.V. Pedagogičeskaya podderzhka formirovaniya ličnostnogo smysla izučeniya matematiki u studentov vuza. *Integraciya nauki i praktiki dlya razvitiya Agropromyšlennogo kompleksa: sbornik statej vserošsijskoj naučnoj konferencii*. 2017: 408 – 414.

Статья поступила в редакцию 12.03.19

УДК 378

Beloborodova V.V., postgraduate, senior teacher, Piano Department, South Ural State Institute of Arts n.a. P.I. Tchaikovsky (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: victoriy.sabirova.5@mail.ru

THE CONCEPT OF METAFACTURING IN PROFESSIONAL MUSICAL PEDAGOGY. The article reveals a concept of “meta-activity” in relation to professional music pedagogy. The author considers the definition of meta-activities given by various researchers in the field of general education, emphasizes the lack of interest in this concept in musical pedagogy. The paper highlights the distinctive features of musical activity, its features in the educational process. The researcher reveals the originality of composing, listening, performing activities and proves that the appeal to the elements of each of these activities is necessarily present when teaching students of various musical specialties: musicians, musicologists, composers, teachers. The work gives its own interpretation of the concept of “meta-activity” in relation to professional musical pedagogy is the process of creating, comprehending, displaying, transforming musical reality through the interaction of student, composer and performing activities consisting of indicative, performing and controlling stages aimed at achieving an artistically justified, reasonable result.

Key words: meta-activity, musical activity, composer activity, performing activity, listening activity.

V.V. Белобородова, аспирант, ст. преп. каф. фортепиано, «Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского», г. Челябинск, E-mail: victoriy.sabirova.5@mail.ru

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ МЕТАДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье раскрывается понятие «метадеятельность» применительно к профессиональной музыкальной педагогике. Автор рассматривает определение метадеятельности, данное различными исследователями в сфере общего образования, акцентирует внимание на недостаточном интересе к данному понятию в музыкальной педагогике. Выделяет отличительные черты музыкальной деятельности, её особенности в образовательном процессе. Исследователь раскрывает своеобразие композиторской, слушательской, исполнительской деятельности и доказывает, что обращение к элементам каждого из названных видов деятельности обязательно присутствует при обучении студентов различных музыкальных специальностей: музыкантов-исполнителей, музыковедов, композиторов, преподавателей. Даёт собственную трактовку понятия «метадеятельность» применительно к профессиональной музыкальной педагогике – это процесс создания, постижения, отображения, преобразования музыкальной действительности посредством взаимодействия слушательской, композиторской и исполнительской деятельности, состоящей из ориентировочной, исполнительской и контролирующей стадий, направленных на достижение художественно оправданного, обоснованного результата.

Ключевые слова: метадеятельность, музыкальная деятельность, композиторская деятельность, исполнительская деятельность, слушательская деятельность.

В современной отечественной педагогике последних десятилетий активно разрабатывается теория и методология метапредметного подхода, который, как признают исследователи, обеспечивает переход от дробного и фрагментарного освоения знаний к целостному восприятию мира и формированию комплексных когнитивных представлений.

Для более целостного понимания сущности метапредметного подхода, среди дефиниций понятий метапредметности в образовании учёные довольно часто используют термин «метадеятельность». Приведем несколько определений, предложенных различными исследователями.

В.В. Сериков под метадеятельностью понимает «личностное «функциональное» индивида», поскольку оно не является какой-либо предметной деятельностью. «Подобно тому, как человек в образовательном процессе овладевает опытом применения знаний, способами решения познавательных и практических задач, творческим опытом, он должен овладеть и опытом «быть личностью», т. е. опытом выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и др.)» [1, с. 25 – 26].

Д.Б. Богоявленская отмечает, что в рамках метадеятельности «ученик сам определяет свои действия, становясь над «ситуацией», где рождается собственный поиск, творческая деятельность, где ученик поистине субъект этой деятельности» [2, с. 31].

По мнению А.А. Кузнецова, метадеятельность – это универсальная деятельность, которая является «надпредметной». При этом автор подчёркивает, что в любой предметной деятельности всегда есть то, что носит универсальный характер: проблема, мотив, цель, гипотеза, предвидение, анализ, организация, планирование, выстраивание системы, реализация замысла, рефлексия.

Е.Ю. Хан определяет метадеятельность как «...универсальные способы жизнедеятельности независимо от рода занятий человека. В общем виде это процесс преобразования предмета, состоящий из ориентировочной (человек ставит цель и представляет себе результат предстоящих действий), исполнительской и контролирующей стадий, на каждой из которых предпринимаются познавательные, регулятивные и коммуникативные действия» [3, с. 100]. На наш взгляд данная позиция наиболее точно раскрывает понятие метадеятельности.

К сожалению, на данный момент интерес к проблеме метадеятельности применительно к профессиональной подготовке педагогов-музыкантов проявлен не в полной мере, хотя вопросу метапредметного подхода в музыкальном образовании посвящены отдельные статьи и исследования О.А. Спиридонова, Е.Р. Сизовой и О.В. Балабан, Н.П. Шишляниковой, Л.И. Укольской и Л.Л. Долгопольского и др. Пытаемся восполнить недостающий пробел.

Музыкальная деятельность является разновидностью художественной деятельности, «...в которой социально-опосредованные субъектно-объектные отношения преобразуются в личностно-индивидуальные установки творца, становясь его внутренним достоянием» [4, с. 56]. Предметом музыкальной деятельности может стать любой объект действительности, где субъект этой деятельности воплощает коллективный опыт человечества сквозь призму собственной чувственно-эмоциональной практики. Музыкальное искусство обладает неисчерпаемыми возможностями художественно-образного отражения действительности посредством эмоционально-чувственного воздействия на психику человека.

Музыка может функционировать лишь в системе музыкально-слуховой деятельности, где создание, исполнение, восприятие музыкального произведения представляет собой сложную иерархическую систему и анализ каждого звена требует всестороннего раскрытия его связей с другими звеньями.

Б.В. Асафьев определил музыкальную деятельность как триединство процессов создания музыки композитором, воспроизведения исполнителем и восприятия слушателем. В музыкальной деятельности человек и музыка находятся в неразрывном единстве. Человек является источником движения и «создателем» самого процесса воспроизведения музыки, а музыка выступает как источник содержания и условие существования музыкальной деятельности.

Исследователи подчеркивают, что предмет, средства, особенности музыкальной деятельности, формы бытования музыкального искусства, процессы музыкальной общественной коммуникации определяются социально-историче-

скими условиями. В синкретической фольклорной форме автор, исполнитель, слушатель неотделимы; в салонном музицировании и публичных концертах XVII–XVIII вв. композитор и исполнитель представляют одно лицо, в то время как слушатель становится самостоятельным субъектом музыкальной деятельности; начиная с XIX века композитор, исполнитель и слушатель – автономные участники музыкальной деятельности. Художественный продукт творческой деятельности композитора превращается в предмет деятельности исполнителя, продукт же этой деятельности является предметом деятельности слушателя.

Немаловажным является и то, что эмоциональное переживание музыкального произведения выполняет координирующую роль в регуляции всех видов музыкальной деятельности, интегрируя эффект влияния других регуляторов: мотивов, целей, установок, потребностей, вкусов. Музыкальная деятельность представляет собой не просто пассивное созерцание содержания музыкального искусства и его интерпретацию, а активную интеллектуально-эмоциональную переработку услышанного, опираясь на личный опыт, ценностные ориентации, отношение человека к музыке.

Организация музыкальной деятельности в образовательном процессе как целостности – одна из самых сложных проблем музыкальной педагогики. Система профессионального музыкального образования, при всем многообразии специальностей и профилей обучения, направлена в своей основе на подготовку музыкантов-исполнителей (инструменталистов и вокалистов, а также руководителей музыкальных коллективов), музыковедов и композиторов. При этом специалисты получают не только исполнительскую квалификацию, но и педагогическую, что предполагает умение передавать освоенные знания, опыт и мастерство молодым музыкантам.

Для каждой из названных специальностей актуально не только приобретение исполнительских компетенций, но и овладение умениями и навыками адекватного восприятия музыки (слушательской деятельности), анализа музыкального текста с целью постижения авторского замысла и последующего воплощения его в собственной исполнительской, композиторской или педагогической деятельности.

Слушательская деятельность проявляется в постоянном слуховом контроле, поиске исполнительских действий, физиологических приемов игры на каких-либо инструментах, вслушивании в звучание своего голоса или партий других голосов, нахождении оптимального звукового баланса в звучании хоровых партитур, различных вокальных и инструментальных ансамблей. Композитору не обойтись без постоянного «вслушивания», поиска звучаний для более точной передачи образного содержания своих произведений. Кроме этого для лучшего понимания стиля, эпохи музыканту-исполнителю, композитору, музыковеду, преподавателю не достаточно знания одного произведения, он должен обладать определенным «слуховым багажом», слушательским опытом.

Исполнительство, по мнению Б. Асафьева – это проводник композиторства в среду слушателей, но проводник не пассивный, исполнитель – это творческая личность, он не просто воплощает композиторский замысел, но создает собственную трактовку музыкального сочинения. Отсюда разнообразие интерпретаторских решений одного произведения.

Вопросом интерпретации занимались различные музыковеды (М.Г. Арановский, Е.В. Назайкинский, Д.К. Кирнарская, В.В. Медушевский и др.), и исполнители (Л.С. Ауэр, Г.М. Коган, Е.Я. Либерман, Г.Г. Нейгауз и др.). Все они приходят к выводу о том, что исполнитель не просто воспроизводит авторский текст композитора, но творит, преобразует музыкальное сочинение согласно своему видению, своим эмоционально-чувственным представлениям и эстетическим тенденциям современной ему эпохи. Интерпретация музыкального произведения проявляется в творческом поиске исполнительских средств для отражения понимания содержания произведения, где между композитором и исполнителем возникает процесс сотворчества. Но и он невозможен без тщательного изучения строения произведения, средств музыкальной выразительности, постижения содержания и авторского замысла. «Умение самостоятельно разбираться в нотном тексте, постигать произведение – одно из важнейших, если не самое важное достояние образованного музыканта» [5, с. 3].

Таким образом, можно отметить, что музыкальная деятельность исполнителя помимо собственно исполнительской деятельности (воспроизведение сочинения на каком-либо инструменте), также включает определенные элементы композиторской деятельности (созидание, сотворчество с композитором) и слушательскую деятельность (слуховой контроль, «слуховой багаж»), с помощью которых исполнитель познает и воссоздает музыкальное творение композитора.

Сразу оговоримся, что исполнительское изучение музыкального произведения протекает у всех по-разному и зависит от индивидуальности музыканта-исполнителя. Но есть некоторые схожие моменты: изучение текста, проникновение в художественный замысел, выучивание произведения и стремление к технически совершенному исполнению. Присутствие всех трех составляющих музыкальной деятельности в музыкальном обучении наличествует всегда в большей или меньшей степени.

Композиторская деятельность считается наиболее сложным и мало изученным видом музыкальной деятельности, она направлена на создание нового образа, воплощение нового значения и «...связана с преобразованием, познанием, коммуникацией, воплощением ценностного смысла» [6, с. 28].

Особенностью композиторской деятельности является то, что слушательская деятельность и процесс непосредственного создания музыкального произведения происходит практически одновременно, когда композитор переносит на бумагу свой образно-чувственный, внутренний духовный опыт. При этом он может непосредственно исполнять на музыкальном инструменте свой замысел, осуществляя единство процессов восприятия, исполнения и создания музыкальных произведений.

В музыкально-педагогической деятельности присутствие слушательской, композиторской и исполнительских видов деятельности проявляется ещё более явно. Преподаватель (как исполнитель, так и музыковед, хормейстер и т. д.) может выступать перед учениками, публикой, читателями, зрителями. Он постоянно накапливает «слушательский багаж» путём знакомства с разнообразными произведениями, исполнительскими трактовками посредством посещений концертов, театральных постановок, фестивалей, конкурсов. Педагог-музыкант выступает соавтором вместе со своим учеником, анализируя и помогая раскрыть замысел музыкальных произведений, акцентируя внимание своего подопечного на средствах музыкальной выразительности выбранных композитором для создания

музыкального образа, очень часто прибегая при этом к исполнительскому показу, демонстрации на своих уроках. Подчёркнём, что одарённый педагог, мастер своего дела не станет обучать лишь «ремеслу» – совершенному техническому владению инструментом, голосом, композиторским техникам, методикам, но научит разбираться, ориентироваться, раскрывать художественный замысел и идею, положенную в основу музыкальных произведений, «заражать» обучающихся идеями поиска новизны и неизведанных смыслов мира музыки.

Е.Р. Сизова в своей монографии «Теоретические основы развития системы классического музыкального образования в России» [6] отмечает, что, безусловно, цели музыкальной деятельности в зависимости от её видов будут различны. В деятельности композитора высшей целью является воплощение замысла сочинения в виде звуковых идей и чувственных образов, в музыкально-исполнительской деятельности – достижение художественно совершенного исполнения в процессе передачи композиторского замысла, в деятельности слушателя – адекватное восприятие запечатленного композитором и переданного исполнителем музыкального содержания произведения.

Но ясно и то, что без присутствия в каждом из видов музыкальной деятельности (слушательской, композиторской, исполнительской) двух других составляющих этой деятельности она не достигнет своих высших целей. Реальное музыкальное звучание сравнивается с идеальными слуховыми представлениями, существующими в сознании музыканта, композитора, слушателя и результат отражается в практических действиях и операциях музыканта, слушателя, композитора, преподавателя.

Процесс создания, исполнения, слушания и изучения музыки в той или иной мере присутствуют в каждой музыкальной специальности, соответственно универсальными слушательскими, аналитическими, исполнительскими умениями должен обладать музыкант каждой специальности.

Таким образом, можно сформулировать, что метадеятельность в профессиональной музыкальной педагогике – это процесс создания, постижения, отображения, преобразования музыкальной действительности посредством взаимодействия слушательской, композиторской и исполнительской деятельности, состоящий из ориентировочной (музыкант-исполнитель, композитор, слушатель представляет себе результат, идеальный образ музыкального сочинения), исполнительской и контролирующей стадии, направленных на достижение художественно оправданного, обоснованного результата.

Библиографический список

1. Сериков В.В. *Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы*. Москва: Логос, 1998.
2. Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества. *Вопросы психологии*. 1999; 2: 28 – 36.
3. Хан Е.Ю. Предпосылки и особенности введения метапредметных технологий в образовательный процесс начальной школы. *Образование и наука*. 2013; 2: 97 – 110.
4. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Классика – XXI, 2008.
5. Либерман Е.Я. *Творческая работа пианиста с авторским текстом*. Москва: Музыка, 1988.
6. Сизова Е.Р. *Теоретические основы развития системы классического музыкального образования в России: монография*. Москва: АПКППРО, Челябинск: ЧГИМ им. П.И. Чайковского, 2008.

References

1. Serikov V.V. *Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: poisk novoj paradigmy*. Moskva: Logos, 1998.
2. Bogoyavlenskaya D.B. «Sub'ekt deyatel'nosti» v problematike tvorchestva. *Voprosy psihologii*. 1999; 2: 28 – 36.
3. Han E.Yu. Predposylki i osobennosti vvedeniya metapredmetnykh tehnologii v obrazovatel'nyj process nachal'noj shkoly. *Obrazovanie i nauka*. 2013; 2: 97 – 110.
4. Bochkarev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Klassika – XXI, 2008.
5. Liberman E.Ya. *Tvorcheskaya rabota pianista s avtorskim tekstom*. Moskva: Muzyka, 1988.
6. Sizova E.R. *Teoreticheskie osnovy razvitiya sistemy klassicheskogo muzykal'nogo obrazovaniya v Rossii: monografiya*. Moskva: APKIPPRO, Chelyabinsk: ChGIM im. P.I. Chajkovskogo, 2008.

Статья поступила в редакцию 11.03.19

УДК 37.013; 808

Bogdanova Yu.Z., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, FGBOU in GAU Northern TRANS-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: bogdanowa2907@mail.ru

DISCUSSION AS A METHOD OF TEACHING RHETORIC IN NOT LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION. In the article the author discusses as one of the most effective methods of teaching rhetoric to students of a non-linguistic university. The aim of the study is to analyze features of the discussion as one of the methods of teaching rhetoric to students of a non-linguistic university. Hypothesis research: the study of rhetoric will be more effective if the teacher will be used discussion. The main method of research was analytical (analysis of theoretical and methodological literature on the research topic). The author concludes that the use of the method of discussion in the teaching process will increase the efficiency of teaching students rhetoric, as well as the level of public speaking skills of students.

Key words: discussion, rhetoric, teaching method, oratorical skill, training methods, teacher, speech culture.

Ю.З. Богданова, канд. филол. наук, доц., каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: bogdanowa2907@mail.ru

ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ РИТОРИКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье речь идет о дискуссии как одном из наиболее эффективных методов преподавания риторики студентам неязыкового вуза. Целью исследования является анализ особенностей дискуссии как одного из методов преподавания риторики студентам неязыкового вуза. Гипотеза исследования: изучение риторики будет более эффективным в том случае, если преподавателем будет использоваться дискуссия. В качестве основного метода исследования выступил аналитический (анализ теоретической и методической литературы по теме исследования). Автор делает вывод о том, что использование метода дискуссии в процессе преподавания повысит эффективность обучения студентов риторике, равно как и уровень ораторских навыков студентов.

Ключевые слова: дискуссия, риторика, метод преподавания, ораторское мастерство, методы обучения, преподаватель, речевая культура.

Актуальность исследования обусловлена тем, что преподавание риторики с применением дискуссии даёт прекрасную возможность обучающимся не только расширить знания об объектах и явлениях окружающего мира, но и дает возможность для раскрытия самих себя. Необходимо отметить, что сейчас риторика как отдельный предмет преподаётся во многих учебных заведениях мира в разном объёме, с разным содержанием: от риторики стюардесс до риторики дебатов в парламенте, от общей риторики (аргументации) до риторики выражений.

Многие исследователи в своих научных работах уделяют внимание риторике и особенностям её преподавания студентам различных высших учебных заведений. Так, например, Ю.З. Богданова рассматривает важность изучения риторики студентами различных, в том числе аграрных, направлений; определяет предназначение риторики: характеризует причины необходимости интенсификации изучения риторики; говорит о системе обучения, обязательным компонентом которой выступает речевая культура и владение основами успешной коммуникации [1; 2; 3; 4].

Основной целью преподавателя в процессе организации дискуссии является обучение студентов конструировать и осуществлять высказывания убеждающего типа. Конечно, высказывание подобного типа несёт определенную полезную информацию, но, кроме этого, оно должно иметь эмоциональную окраску, которая поможет склонить оппонента на свою сторону. При этом главная задача преподавателя состоит в том, чтобы создать ситуацию, максимально приближенную к реальным условиям общения [5, с. 106]. Немаловажную роль в этом играет развитие мотивации речевой деятельности студентов. На первый план выходят коммуникативные упражнения, снабженные корректно сформулированными заданиями. Именно они способствуют приближению учебной обстановки на занятии к ситуации, которая возникает в реальном общении. В таком случае общение – не только цель, но и средство обучения риторике. В процессе свободного обсуждения содержание общения наполняется самими студентами при минимальной помощи со стороны преподавателя. Подобный подход при выстраивании собственного умозаключения и его реализации в выступлении способствует содействию развития речевой деятельности абсолютно всех участвующих в дискуссии. Занятия-дискуссии наиболее эффективны, когда они представлены в учебном курсе целым циклом. Важно, чтобы продолжительность каждого цикла возрастала. При этом необходимо учитывать, что при планировании цикла подобного типа занятий следует избегать многократных повторений однообразных форм дискуссии.

Теперь необходимо обратиться к наиболее важным условиям подобного вида работы, причем здесь необходимо выделить следующее:

- следует соотносить многообразие мнений по одному и тому же вопросу, то есть следует выдвигать противоположаемые точки зрения;
- необходимо вести дискуссии корректно, то есть необходимо соблюдать элементарные этические нормы поведения и принципы толерантного отношения к оппонентам;
- участники должны не только высказываться сами, но и слушать других выступающих, не отвлекаясь [6, с. 30].

Организация дискуссии включает четыре фазы: определение темы и цели дискуссии; сбор информации по дискуссионной теме; обработка, интерпретация и оценка собранной информации; подведение итогов (в соответствии с целями дискуссии) [7, с. 233].

С социально-психологической позиции выделяют три этапа дискуссии: ориентация – участники проявляют находчивость в ходе обсуждения поднятой проблемы; оценка – студенты сравнивают свои идеи, при этом важно, чтобы конфликт мнений не превращался в межличностный конфликт; консолидация – подводятся итоги, интегрируются мнения студентов; возможно выступление преподавателя с заключительным словом [8, с. 120].

Для организации дискуссии должна быть сформулирована проблемная ситуация, при этом нужно обращать внимание на следующее:

- проблема должна быть реальной, для которой обязательно можно найти решение;
- двуплановость, или даже многоплановость (что приветствуется) поднятой проблемы;
- проблема должна быть такой, чтобы ее можно было беспрепятственно разобрать, то есть должен быть обеспечен доступ к информации для подготовки студентов к ведению дискуссии;
- прогнозируемый интерес студентов при рассмотрении соответствующей темы [9, с. 104].

Особенностью проведения занятий-дискуссий является их использование как для развития навыков говорения у студентов (это ключевая задача), так и с целью формирования у них навыков слушания. Очень важно уже на начальном этапе стимулировать студентов высказывать свое мнение. Начинать такую стимуляцию на ранних этапах можно с пересказа текста из нескольких предложений. На поздних этапах преподавателю следует тщательно заниматься подборкой материала, то есть он должен учитывать следующие индивидуальные особенности: возраст, интерес студентов, их владение ораторскими навыками и др. Помимо этого выстраивать занятия-дискуссии следует постепенно, без перегрузки студентов информацией, не предъявляя завышенных требований к уровню владения ими ораторскими навыками.

В современной методике преподавания риторики особое внимание уделяется процессу многосторонней коммуникации, которой способствуют внедряемые в процесс образования интерактивные методы обучения, основанные на групповом взаимодействии. Учебная дискуссия является способом организации совместной деятельности студентов для объединения усилий с целью принятия группового решения через обсуждение какого-либо спорного вопроса. Часто дискуссия приравнивается к спору и полемике. Однако их следует отличать, поскольку для дискуссии характерны целенаправленность и стремление к компромиссу, а полемике и спору в отличие от нее характерны конфликтность и борьба мнений [8, с. 121]. Следовательно, основные черты учебной дискуссии – целенаправленность обмена знаниями и мнениями для поиска истины, столкновение разных точек зрения и диалогическая позиция преподавателя, реализующаяся в его организационных усилиях, а также аргументированность и критичность мышления.

Занятия-дискуссии по риторике отличаются от других типов занятий своими целями. Прежде всего, для учебной дискуссии свойственна обучающая функция, поскольку для ее участников на первом месте все-таки находится не поиск решения дискуссионной проблемы, а получение определенных навыков и опыта. Вторая функция – развивающая, поскольку учебная дискуссия развивает логические способности студентов, их умение мыслить самостоятельно и аргументированно. Третья функция является воспитательной, то есть учебная дискуссия способствует формированию социальной компетенции студентов. Дискуссия имеет множество модификаций, в основе различия которых лежат способы организации самого процесса обсуждения. Это может быть круглый стол, дебаты, форум, заседание экспертной группы, симпозиум и т. п.

Особенности коммуникативного развития студентов неязыковых вузов показывают, что начало обучения в вузе является этапом речевых качественных изменений, которые приближают студента к оптимальному уровню его возможностей. Данный возрастной период также отличается тем, что формируются и совершенствуются такие значимые характеристики как аргументированность, доказательств и критичность мышления. Следует отметить, что данные характеристики являются ведущими при ведении дискуссии. Именно поэтому период начала обучения целесообразно считать наиболее подходящим для обучения студентов умению вести дискуссию.

Обучение ведению дискуссии включает три основных этапа ее проведения: подготовительный, непосредственный ход дискуссии, подведение итогов. Планирование дискуссии включает следующие шаги: формулирование темы дискуссии или проблемной ситуации, определение содержания выбранной темы дискуссии или проблемной ситуации, распределение ролей участников дискуссии, включая преподавателя, подготовка способов контроля над ходом дискуссии.

Для формулировки темы дискуссии или проблемной ситуации ориентирами для преподавателя могут служить соответствие дидактическим задачам, уровень подготовки самого преподавателя, достаточная зрелость студентов, необходимая для полноценного понимания и изучения, прогнозируемый интерес студентов к обсуждению поставленной проблемы, отсутствие у студентов эмоциональной напряженности, которая связана с данной проблемой, формулировка вопроса должна быть выполнена в формате «за» или «против», наличие спорных актуальных вопросов [7, с. 125].

Основное условие эффективности дискуссии – наличие у студентов базовых знаний по обсуждаемым темам и проблемам. Так, на более позднем этапе изучения риторики у студентов имеется больше возможности привлекать в качестве аргументов ранее полученные знания. Составная часть любой дискуссии – это процедура вопросов и ответов, поскольку умело поставленный вопрос дает возможность уточнить позицию выступающего и получить дополнительную информацию. В начале обучения приемам дискуссии студентам целесообразно раздавать памятки, помогающие выработать навыков, связанных с процедурой задавания вопросов в ходе дискуссии. В данной памятке могут содержаться, например, следующие составляющие:

1. Следует избегать споров. Перекрестные вопросы не должны порождать конфликт, а должны способствовать поиску информации, которая необходима для использования во время конструктивного выступления.
2. Не следует запугивать оппонента. Вопросы следует задавать вежливо, а ответы давать вовремя. Если на заданный вопрос не следует ответ, вопрос лучше задать еще раз. Возможно, оппонент просто не понял вопроса. Если же после повторного заданного вопроса ответ не получен, лучше перейти к следующему вопросу. Такое поведение с уклонением от агрессии способствует хорошей дискуссии.
3. Необходимо контролировать период перекрестных вопросов. Это поможет формулировке аргументов. При сохранении контроля, имеется возможность задать хороший вопрос, получить хороший ответ и, соответственно, нужную информацию.
4. Следует разрабатывать план. Начинать необходимо с выяснения кейса противоположной команды, а также отношений между утверждениями, а потом уже переходить к определению пробелов в кейсе.
5. Наиболее выгодны закрытые вопросы, поскольку открытые требуют объяснения и высказывания собственного мнения. Избегать лишней рассуж-

дений можно правильной постановкой вопросов. Закрытые вопросы наиболее рекомендованы, они требуют только ответа «да» или «нет».

Понимание студентами структурных и сюжетных схем дискуссии позволяет им в будущем составлять четкие планы публичных выступлений. Помимо этого, дискуссии учат студентов адекватно использовать в публичных выступлениях языковые клише. Педагогическая ценность дискуссий возрастает, когда кроме предметного содержания происходит осмысление и самого процесса обсуждения. Основными требованиями к подведению итогов является содержательность, краткость, аргументированность мнений. Общим итогом дискуссии является не завершение размышления над заданной темой или поставленной проблемой, а формирование ориентира в дальнейших размышлениях, возможный переход к изучению следующей темы.

Библиографический список

1. Богданова Ю.З. Риторика как важная составляющая профессиональной подготовки студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 413 – 414.
2. Богданова Ю.З. *Тренинг профессионально-ориентированных риториков, дискуссии и общения*. Саратов, 2018.
3. Богданова Ю.З. *Практикум для самостоятельной работы по курсу «Тренинг профессионально-ориентированных риториков, дискуссии и общения»*. Тюмень, 2013.
4. Богданова Ю.З. *Русский язык и культура речи*. Тюмень, 2010.
5. Шабалина Л.А. Методико-дидактические особенности обучения риторике студентов технических вузов. *Интерэкспо Гео-Сибирь*. 2013; Том 6; № 2: 105 – 109.
6. Дьяконов Ю.Н. Инновации в современном образовательном процессе. *Вопросы повышения эффективности профессионального образования в современных условиях*: материалы VI Межд. уч.-метод. конференции. Чебоксары, 2014: 30 – 31.
7. Ползикова Н.Б. Современные образовательные технологии. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 25: 232 – 234.
8. Евтюгина А.А. Инновационные технологии в риторике. *Записки Горного института*. 2011; Т. 193: 119 – 122.
9. Зыбина Т.М. Риторика в ВУЗе как средство обучения. *Риторика и культура речи в современном обществе и образовании*: сб. мат-в X межд. конф. по риторике. Вып. 2. Москва: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2006.

References

1. Bogdanova Yu.Z. Ritorika kak vazhnaya sostavlyayuschaya professional'noj podgotovki studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 413 – 414.
2. Bogdanova Yu.Z. *Trening professional'no-orientirovannykh ritoriki, diskussii i obscheniya*. Saratov, 2018.
3. Bogdanova Yu.Z. *Praktikum dlya samostoyatel'noj raboty po kursu «Trening professional'no-orientirovannykh ritoriki, diskussii i obscheniya»*. Tyumen', 2013.
4. Bogdanova Yu.Z. *Russkij yazyk i kul'tura rechi*. Tyumen', 2010.
5. Shabalina L.A. Metodiko-didakticheskie osobennosti obucheniya ritorike studentov tehnikeskikh vuzov. *Inter'ekspo Geo-Sibir'*. 2013; Tom 6; № 2: 105 – 109.
6. D'yakonov Yu.N. Innovatsii v sovremennom obrazovatel'nom processe. *Voprosy povysheniya effektivnosti professional'nogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh: materialy VI Mezhd. uch.-metod. konferencii*. Cheboksary, 2014: 30 – 31.
7. Polzikova N.B. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 25: 232 – 234.
8. Evtyugina A.A. Innovatsionnye tehnologii v ritorike. *Zapiski Gornogo instituta*. 2011; T. 193: 119 – 122.
9. Zybina T.M. Ritorika v VUZe kak sredstvo obucheniya. *Ritorika i kul'tura rechi v sovremennom obschestve i obrazovanii*: sb. mat-v X mezhd. konf. po ritorike. Vyp. 2. Moskva: GosIRYa im. A.S. Pushkina, 2006.

Статья поступила в редакцию 11.03.19

УДК 372.881.161.1

Yuehan Wang, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wang491843999@mail.ru

ON THE ISSUE OF EDUCATIONAL ONLINE RESOURCES USED IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN UNIVERSITIES IN CHINA. At present, the researcher can state the high degree of integration of Internet technologies, mobile technologies, and multimedia technologies in the educational process in Chinese higher educational institutions, which has led to a change in China's traditional education model, etc. The article presents popular educational Internet resources used in universities of China in teaching Russian and the culture of students who speak Russian in volume (TBU / A2 in the Russian state educational system in Russian as a foreign language) and (TRYA4 / T in the Chinese state educational system). The article describes the linguodidactic potential of Chinese educational Internet resources on RCTs with the aim of using them in teaching Chinese to Russian as a foreign language.

Key words: Russian language, Internet, educational Internet resources, Russian as a foreign language, teaching Russian in universities in China.

Ван Юэхань, аспирант филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wang491843999@mail.ru

К ВОПРОСУ О ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗАХ КИТАЯ

В настоящее время можно констатировать высокую степень интеграции интернет-технологий, мобильных технологий, и технологий мультимедиа в образовательный процесс в китайских высших учебных заведениях, что повлекло изменение традиционной для Китая модели образования и др. Данная статья представляет популярные образовательные интернет-ресурсы, используемые в вузах Китая при обучении русскому языку и культуре учащихся, владеющих русским языком объеме (ТБУ/А2 в российской государственной образовательной системе по русскому языку как иностранному) и (ТРЯ4/Т в китайской государственной образовательной системе). В данной статье описывается лингводидактический потенциал китайских образовательных интернет-ресурсов по РКИ с целью их использования при обучении китайцев русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык, интернет, образовательные интернет-ресурсы, русский язык как иностранный, обучение русскому языку в вузах Китая.

Особое место среди средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), способных найти своё применение в сфере преподавания русского языка как иностранного (РКИ) занимает Интернет с его ресурсами и услугами. Использование ресурсов и услуг Интернета для обучения русскому языку как иностранному имеет исключительное значение, так как с их помощью обеспечивается возможность реального общения на изучаемом языке, предоставляется доступ к аутентичным материалам и значительному числу учебных ресурсов в

текстовом, аудио и видео форматах, предоставляется возможность иностранным учащимся осуществлять коммуникацию с носителями изучаемого языка и культуры, что приобретает особую методическую значимость в условиях отсутствия языковой среды. В контексте языкового образования это «позволяет создать технологичную обучающую языковую среду для формирования совокупности иноязычных компетенций, образовательное пространство, передающее социокультурное своеобразие изучаемого лингвосоциума» [1].

¹ Богомолов А.Н. Интернет-среда в обучении русскому языку как иностранному. // Слово есть Дело: Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора И. П. Лысаковой. Т. 1. – СПб.: «Сударыня», 2010. С. 448 – 455.

В научно-методической литературе последних лет появилось большое количество публикаций, посвященных проблеме изучения разнообразных функций интернет-технологий, которые успешно интегрируются в образовательный процесс, в частности, в процесс обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному. сфер применения интернет-технологий. Говоря о лингводидактическом потенциале интернет-технологий, исследователи называют такие функции этих технологий, как познавательную, образовательную, рекреационную, коммуникационную и инструментальную. (А.Н. Богомолов [2], Э.Г. Азимов [3], Т. Байер [4], Л.А. Дунаева [5], Сюй Бо [6], Чжан Сяобин [7], Ян Цзяшэн [8] и др.). В соответствии с указанными функциями авторы рассматривают сетевые ресурсы как средства получения информации, как средства обучения, как средства развлечения, как коммуникационные средства и как средства, а точнее, инструменты для разработки собственных интернет ресурсов и организации учебного процесса.

В настоящее время можно констатировать высокую степень интеграции интернет-технологий, мобильных технологий, и технологий мультимедиа в образовательный процесс в китайских высших учебных заведениях, что повлекло изменение традиционной для Китая модели образования [6; 8] и др. Китайские исследователи изучают лингводидактический потенциал этих технологий с целью их использования при обучении иностранным, в частности русскому как иностранному, языкам. Прежде чем перейти к описанию способов интеграции интернет-ресурсов в процесс обучения китайских учащихся русскому языку в вузах КНР, считаем необходимым указать, что в основе нашей классификации наиболее популярных в Китае сетевых ресурсов, применяемых в обучении РКИ, была взята типология интернет-ресурсов предложенная А.Н. Богомоловым и Л.А. Дунаевой [1; 2; 5]. Все ресурсы, размещенные в Интернете и применяемые в обучении РКИ в китайских вузах, мы сгруппируем по четырём категории (типам интернет-ресурсов): учебные, образовательные, прикладные и инструментальные.

В данной статье рассмотрим некоторые популярные образовательные сетевые ресурсы, которые используются в вузах Китая при обучении русскому языку и культуре учащихся, владеющих русским языком на Базовом уровне (ТБУ/А2 в российской государственной образовательной системе по русскому языку как иностранному) и (ТРЯ4/Тесты по русскому языку – 4-й уровень в китайской государственной образовательной системе обучения иностранным языкам²).

В соответствии с классификацией Богомолова А.Н. [2] и Дунаевой Л.А. [5], к образовательным интернет-ресурсам мы относим университетские ресурсы (веб-сайты образовательных учреждений, образовательные веб-порталы, образовательные ресурсные центры), а также библиографические сетевые ресурсы (онлайн-словари, онлайн-энциклопедии и др.).

1. Образовательные веб-порталы

1.1. Образовательный портал русского языка «Хуцзян» (рис. 1) является крупнейшим в Китае порталом для изучения иностранных языков. На данном портале представлено большое количество обучающих материалов по русскому языку как иностранному, в том числе материалы по таким видам речевой деятельности, как аудирование, говорение, чтение, по такому аспекту языка, как лексика, а также различные тестовые материалы, подготавливающие к сдаче экзаменов (ТРЯ4/8, ТРКИ/А1-С2) и т.д. Особое место на портале занимают учебные материалы по страноведению, в которых в мультимедийной форме представлены современные культурные реалии. Все учебные материалы по русскому языку как иностранному ориентированы на уровни с А1 по С1. Большая часть учебных материалов на русском языке является бесплатной, и ещё с частичной оплатой, доступной для учащихся. Адрес сайта: <https://ru.hujiang.com/>



Рис. 1. Образовательный портал русского языка «Хуцзян» 沪江俄语

1.2. Образовательный портал «Русский язык и Россия» (рис. 2) является самым большим многофункциональным порталом для китайцев, желающих изучить русский язык, найти работу и учиться в России. На этом образовательном веб-портале содержится большое количество учебных материалов, которые

можно использовать при дистанционном обучении китайских учащихся восприятию и пониманию российских массмедийных видеотекстов, русских песен, русских шуток, игр, страноведческой информации о России, представленной на языке оригинала и т. д. Достоинством этого сайт является то обстоятельство, что все курсы преподаются носителями языка – русскими русистами. Кроме того, на портале также регулярно публикуется информация на русском языке о поисках работы и учебы в России. Целевая аудитория этого образовательного портала – китайцы, владеющие русским языком на начальном, среднем и продвинутом уровнях. Все материалы и учебные курсы бесплатны для китайских пользователей. Адрес сайта: <http://www.myuru.com/>



Рис. 2. Образовательный портал «Русский язык и Россия» (俄语俄罗斯)

1.3. Образовательный портал по изучению русского языка «Ru.tingroom.com» (рис. 3) представляет собой бесплатную образовательную платформу для китайских учащихся начального, среднего и продвинутого этапов обучения, изучающих русский язык в дистанционной форме. На портале также содержится много страноведческой информации и учебным материалам по русскому языку. По сравнению с вышеуказанными образовательными веб-порталами, этот портал содержит мультимедийные лексико-грамматические упражнения, обобщающие изученный языковой материал, а также текстовые задания по развитию навыков чтения русской поэзии, прозы, текстов по истории России, аудиозаписи и тексты русских песен с переводом на китайский язык. Образовательный веб-портал имеет удобный пользовательский интерфейс. Адрес сайта: <http://ru.tingroom.com/xueji/>



Рис. 3. Образовательный веб портал по изучению русского языка «Ru.tingroom.com» (俄语学习网)

1.4. Образовательный веб-портал «Оуна-Русский» является крупнейшим в Китае частным образовательным онлайн-порталом для желающих изучать иностранные языки в частности русский язык как иностранный (рис. 4). На портале представлены курсы дистанционного обучения китайцев таким языкам, как русский, французский, испанский, португальский, итальянский, немецкий японский, корейский и арабский. Сетевые языковые курсы предназначены для широкого круга китайских пользователей и включают программы обучения каждому иностранному, в частности, русскому языку как иностранному на начальном, среднем и продвинутом этапах. В каждом курсе предусмотрены модули «Фонетика», «Грамматика», «Говорение», «Аудирование» и «Письмо». Все курсы, размещенные на веб-портале, платные, и ориентированы на китайских дистанционных учащихся, имеющих своей целью повысить навыки в области владения иностранным (русским как иностранным) языком и для поиска работы за рубежом. Адрес сайта: <http://ru.olacio.com/>

² <https://baike.so.com/doc/23714976-25495283.html> Тесты по русскому языку-4-й уровень /俄语专业四级考试



Рис. 4. Образовательный веб-портал «Оуна-Русский» (欧那俄语)

2. Сайты онлайн-школ иностранных языков.

2.1. Сайт онлайн-школы «Хуцзянь» 沪江网校. Онлайн-школа «Хуцзянь» – автономный образовательный Интернет-ресурс, размещенный на образовательном веб-портале «Хуцзянь», и который мы описали выше, – является крупнейшим в Китае частным институтом иностранных языков. Для нас принципиально важное значение имеет описание данной онлайн-школы, потому что с ее помощью осуществляется дистанционное обучение китайцев более десяти иностранным языкам, среди которых русский язык как иностранный. Сетевые языковые курсы предназначены для широкого круга китайских пользователей и включают программы обучения иностранным языкам на начальном, среднем и продвинутом этапах. Основной акцент делается на формирование у китайских дистанционных учащихся навыков устной речи: аудированию и говорению.

Обучение дистанционным курсам иностранных языков платное. Все аудио- и видеозаписи содержат аутентичные материалы, то есть записаны носителями русского языка. Учащиеся могут сами выбирать курсы в зависимости от своего уровня владения русским языком. После покупки курса авторы предоставляют комплект ссылок на электронные учебные материалы, по которым будет вестись дистанционное обучение китайских учащихся русскому языку. Разработчиками курсов предусмотрена возможность обучения с тьюторами, по окончании обучения выдается сертификат о прохождении дистанционного обучения. Адрес сайта: <https://class.hujiang.com/>



Рис. 5. Сайт онлайн-школы «Хуцзянь» 沪江网校

2.2. Сайт онлайн школы иностранных языков «92 waiyu.com» (92外语网).

Школа иностранных языков «92 waiyu.com» является популярным китайским интернет-ресурсом для китайских учащихся, желающих в дистанционной форме изучать иностранные языки. На портале школы представлены курсы на 30



Рис. 6. Сайт онлайн школы иностранных языков «92 waiyu.com» (92外语网)

иностранных языках, среди которых представлен русский язык. В основе каждого курса иностранного языка – учебный модуль, включающий видеолекции, записанные носителями языка, и дистанционные практические занятия в виде сетевых лингвотренажеров, которые предлагается выполнить дистанционным китайским учащимся. Для удобства работы все дистанционные языковые курсы доступны на трех типах устройств: на компьютере, на планшете и на мобильном телефоне. Адрес сайта: <http://www.92waiyu.com/course/list/6>

2.3. Сайт языковых онлайн-курсов «Говорим на иностранном языке» (小语种口语网) (рис. 7).

Сайт открылся в 2004 году. Цель, которую перед собой поставили разработчики, – научить китайских пользователей в максимально короткие сроки говорить на иностранных языках, а точнее, слышать, повторять и запоминать короткие фразы на иностранном (русском как иностранном) языке. Всё обучение ведется через Интернет в режиме онлайн. На уровне слов, словосочетаний и простых предложений, используется модель обучения иностранным языкам, разработанная в министерстве иностранных дел Соединенных Штатов. Так, в частности, предлагается текст на иностранном языке, его перевод и указывается кнопка «звук». Пользователь может неограниченное количество раз нажимать на кнопку «звук», слушать и повторять за диктором слово, словосочетание или фразу. Авторы такой методики считают, что такое многократное слушание и повторение иностранных слов и фраз способствует их лучшему запоминанию. Этот сайт очень удобен для начинающих изучать иностранный (русский как иностранный) язык, а также для китайских туристов, отправляющихся за границу, в частности, в Россию. Все учебные материалы и дистанционные языковые курсы платные. Адрес: <http://www.tukkk.com/russian/>



Рис. 7. Сайт языковых онлайн-курсов «Говорим на иностранном языке» (小语种口语网)

3. Онлайн-словари и энциклопедии

3.1. Онлайн словарь «Qianyiciba» (千亿词霸) (рис. 8).

Двуязычный русско-китайский онлайн-словарь «Qianyiciba» имеет большое количество пользователей в Китае. На этом онлайн-словаре содержатся более 8 миллионов лексических единиц на русском и на китайском языках. В основе этого лексикографического онлайн-ресурса – поиск русского слова, словосочетания или предложения и их перевод на китайский язык. Словарь позволяет выполнить аналогичную процедуру перевода слова с китайского на русский язык. Кроме того, на этом сайте ещё существует форум, в которой можно общаться и делиться информацией. Данный словарь имеет следующие преимущества: большое количество примеров с двуязычными языками, доступ к информации на русском языке о текущих событиях, также личный кабинет пользователя. В личном кабинете пользователя могут публиковать и сохранять нужные материалы, тексты, с помощью личного кабинета пользователя делят информации друг другу. Адрес сайта: <http://www.qianyix.com/>



Рис. 8. Онлайн словарь «Qianyiciba» (千亿词霸).

3.2. Онлайн переводчики "Baidu" и "Youdao" (百度翻译和有道翻译)

Популярные онлайн переводчики "Baidu" и "Youdao", с помощью которых можно перевести текст с китайского на русский и наоборот. Благодаря удобству интерфейса и функционалу, эти два онлайн-словаря часто используются в учебном процессе при обучении русскому языку китайских учащихся. Адрес сайта: <http://fanyi.youdao.com/?keyfrom=fanyi-new.logo>, <http://fanyi.baidu.com/>

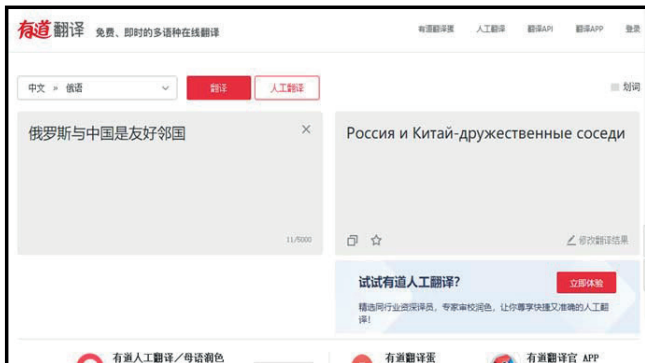


Рис. 9. Онлайн переводчики "Baidu" и "Youdao" (百度翻译和有道翻译)

4. Онлайн-библиотеки

Кроме образовательных порталов, также следует назвать онлайн-библиотеки, которые обладают огромными базами данных материалы-документами, которые составляют более 100 миллионов экземпляров, охватывают все сферы, которые занимаются коммерческими, офисными, образовательными, финансовыми и практическими данными. В изучении и преподавании русского языка можно полностью использовать эти модели, свободно обмениваться материалы об образовании, диссертациями, докладами, результатами научно-исследовательской деятельности и т. д.

Приведём несколько такие китайские электронные библиотеки, например, электронная библиотека "Baidu" (<https://wenku.baidu.com/?fr=nav>), электронная библиотека "Xinlang" (<http://ishare.iask.sina.com.cn/>), электронная библиотека "Douding" (<http://www.docin.com/>) и т. д.

Эти онлайн-библиотеки являются популярными платформами для обмена материалов пользователей. Пользователи передают свои материалы в личный кабинет, после контроля платформы эти материалы будут допускать для всех пользователей. Пользователи могут читать или скачивать. На этих платформах содержатся материалы о различных областях, таких как материалы преподавания, материалы по экзаменам, документы закона, профессиональные знания, знания литературы и т. д.

5. CNKI – Национальная инфраструктура знаний Китая.

Китайская национальная инфраструктура знаний (China National Knowledge Infrastructure, далее – CNKI) – глобальный информационный проект Китайской Народной Республики (КНР) (рис. 10). По данным официального портала CNKI,

в настоящее время пользователями CNKI являются более 1500 университетов, научно-исследовательских институтов, правительственных организаций, компаний и предприятий в 53 странах мира, в том числе в России, и более 25 тысяч организаций в самом Китае. Адрес: <http://www.cnki.net/>



Рис. 10. Китайская национальная инфраструктура знаний

В Китае пользователями CNKI являются: 100% вузов и научных организаций; 100% высших специальных учебных заведений; 95% учреждений начального образования; 60% правительственных организаций; 60% общественных организаций; 80% армейских и других силовых структур; 40% предприятий. В мае 2018 года сайт CNKI посетили, по данным Similarweb, 25,5 миллиона пользователей. Англоязычная версия сайта насчитывает 500 тысяч ежемесячных посетителей. Преподаватели русского языка и студенты постоянно используют материалы CNKI в связи с тем, что данные из сайта CNKI являются научными и правильными.

В заключение отметим, что в настоящее время развитие образовательных интернет-ресурсов носит экспоненциальный характер во всем мире, включая Китай. Быстрое развитие Интернета и информационно-коммуникационных технологий предлагает новые идеи для реформы преподавания русского языка в Китае. Использование образовательных интернет-ресурсов, как отмечают исследователи, в образовательном процессе помогает осуществлять реформы в области обучения китайских учащихся русскому языку как иностранному. В нашей следующих статьях будут описаны учебные и прикладные интернет-ресурсы по русскому языку как иностранному, которые используются преподавателями-русистами в вузах Китая, а также представлены результаты анкетирования китайских учащихся, изучающих русский язык и китайских преподавателей-русистов, использующих все типы интернет ресурсов при обучении китайцев русскому языку и культуре. Китайские преподаватели-русисты активно включились в процесс интеграции образовательных и учебных интернет-ресурсов в учебный процесс применительно ко всем профилям обучения, что способствует модернизации, как самого процесса обучения, так и совершенствованию профессиональной компетенции педагога XXI века.

Библиографический список

1. Богомолов А.Н. *Интернет-среда в обучении русскому языку как иностранному. Слово есть Дело*: Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора И.П. Лысаковой. Т 1. Санкт-Петербург: «Сударыня», 2010: 448 – 455.
2. Богомолов А.Н. *Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (лингвокультурологический аспект)*. Москва: МАКС Пресс, 2008.
3. Азимов Э.Г. *Информационные технологии в преподавании русского языка как иностранного*: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва: Русский язык. Курсы, 2012.
4. Байер Т. Использование Интернета при обучении на начальном и продвинутом этапах: опыт и практика в американской аудитории. *Русское слово в мировой культуре*. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Санкт-Петербург, 2003. Т. II: 23 – 27.
5. Дунаева Л.А. *Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению*: монография. Москва: МАКС Пресс, 2006.
6. Сюй Бо. К вопросу о применении интернет-ресурсов в преподавании русского языка. *Практика и размышления*. 2016; 12.
7. Чжан Сяобин. Помощь и влияние Интернета на обучение русскому языку. *Маркетинговое обучение*. 2016; 223 – 224.
8. Ян Цзяшэн. Использование Интернет-ресурсов в преподавании русского языка. *Русский язык в Китае*. 2005; 3: 51 – 56.

References

1. Bogomolov A.N. *Internet-sreda v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. Slovo est' Delo*: Yubilejnyj sbornik nauchnyh trudov v chest' professora I.P. Lysakovoj. T 1. Sankt-Peterburg: «Sudarynya», 2010: 448 – 455.
2. Bogomolov A.N. *Virtual'naya yazykovaya sreda obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (lingvokul'turologicheskij aspekt)*. Moskva: MAKS Press, 2008.
3. Azimov E.G. *Informacionnyye tehnologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*: Metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2012.
4. Bajer T. Ispol'zovanie Interneta pri obuchenii na nachal'nom i prodvnutom `etapah: opyt i praktika v amerikanskoj auditorii. *Russkoe slovo v mirovoj kul'ture*. Materialy X Kongressa MAPRYAL. Sankt-Peterburg, 2003. T. II: 23 – 27.
5. Dunaeva L.A. *Sredstva informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologii v obuchenii inostrannyh uchastichsiya gumanitarnyh special'nostej nauchnomu obscheniyu*: monografiya. Moskva: MAKS Press, 2006.
6. Syuj Bo. K voprosu o primenenii internet-resursov v prepodavanii russkogo yazyka. *Praktika i razmyshleniya*. 2016; 12.
7. Chzhan Syaobin. Pomosch' i vliyaniye Interneta na obuchenie russkomu yazyku. *Marketingovoe obuchenie*. 2016; 223 – 224.
8. Yan Czjash'en. Ispol'zovanie Internet-resursov v prepodavanii russkogo yazyka. *Russkij yazyk v Kitae*. 2005; 3: 51 – 56.

Статья поступила в редакцию 06.03.19

УДК 378.1

Malchukova N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: Npescova06@yandex.ru

Vinogradova M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

Shemyakina I.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Departments of Natural Science and General Professional Disciplines, Tyumen Higher Military Command School of Engineering n.a. Marshal of Engineering Forces A.I. Proshlyakov (Tyumen, Russia), E-mail: iri@mail.ru

Breginya V.M., senior teacher, Departments of Natural Science and General Professional Disciplines, Tyumen Higher Military Command School of Engineering n.a. Marshal of Engineering Forces A.I. Proshlyakov (Tyumen, Russia), E-mail: breginavm@yandex.ru

IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE "APPLIED MATHEMATICS". The article discusses a concept of interdisciplinary communication in teaching students in the direction of training "Technosphere safety" on the example of the implementation of the discipline "Applied Mathematics". When using a subject-based learning system, interdisciplinary communication allows to solve the existing contradictions between the scattered learning of knowledge and the need for their application, both holistic and complex, in practical human life activity. As a result, knowledge becomes not only specific, but also generalized, which gives students an opportunity to transfer this knowledge to new situations and apply them in practice. The necessity of interdisciplinary connections to reflect the integrity of nature in the contents of educational material, to create a true system of knowledge and understanding of the world is substantiated.

Key words: interdisciplinary connections, professional competence, problems with engineering and economic sense, applied mathematics.

Н.Н. Мальчукова, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: Npescova06@yandex.ru

М.В. Виноградова, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

И.Е. Шемякина, канд. пед. наук, доц. каф. естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин, ФГКОУ ВО «ТБВИКУ имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова», г. Тюмень, E-mail: iri@mail.ru

В.М. Брегина, ст. преп. каф. естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин, ФГКОУ ВО «ТБВИКУ имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова», г. Тюмень, E-mail: breginavm@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА»

В статье рассматривается понятие междисциплинарных связей при обучении студентов по направлению подготовки «Техносферная безопасность» на примере реализации дисциплины «Прикладная математика». При использовании предметной системы обучения междисциплинарные связи позволяют решить существующие противоречия между разрозненным усвоением знаний и потребностью их применения как целостного, так и комплексного, в практической жизнедеятельности человека. В результате, знания становятся не только конкретными, но и обобщенными, что даёт обучающимся возможность переносить эти знания в новые ситуации и применять их на практике. Обосновывается необходимость междисциплинарных связей для отражения целостности природы в содержании учебного материала, для создания истинной системы знаний и миропонимания.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, профессиональные компетенции, задачи с инженерно-экономическим смыслом, прикладная математика.

Реализация междисциплинарных связей в процессе обучения будущего бакалавра по направлению «Техносферная безопасность» полностью должна удовлетворять требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Успех современного специалиста зависит не только от знаний, умений и навыков, но и от установок, ценностей, чувств, надежд, мотивации, самостоятельности, сотрудничества, усердия и интуиции людей [1, с. 142].

В настоящее время процесс обучения в вузах претерпел значительные изменения. Связаны они с неизбежным увеличением потока научной информации, необходимостью переработки ее в сжатые сроки, применением разнообразных технических средств обучения, в том числе включением информационных компьютерных технологий в занятия по многим дисциплинам [2].

Выпускник Вуза должен уметь применять полученные в ходе обучения знания, умения и навыки в повседневных и изменяющихся ситуациях на работе, демонстрируя свою компетентность [3, с. 320].

Профессиональные компетенции – это способность успешно применять полученные знания, практический опыт, интеллект и личностные характеристики в своей профессиональной деятельности [4, с. 100]. При освоении профессиональных компетенций будущий выпускник должен овладеть: способностью использовать законы и методы математики, естественных, гуманитарных и экономических наук при решении профессиональных задач (ПК-22). Следует отметить, что данная проблема на сегодняшний день достаточно хорошо исследована, но все-таки рассмотрим реализацию междисциплинарных связей при изучении дисциплины «Прикладная математика».

В классической педагогике, в частности в работах Я.А. Коменского, Д. Локка, И.Г. Песталотти, уделялось большое внимание проблеме взаимосвязей между учебными предметами. Они обосновали необходимость междисциплинарных связей для отражения целостности природы в содержании учебного материала, для создания истинной системы знаний и миропонимания.

Так, Я.А. Коменский отмечал, что все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи [5].

Междисциплинарные связи, ученые рассматривают как одно из средств комплексного подхода к обучению и воспитанию. В современной педагогике однозначного определения понятия «междисциплинарные связи» не существует,

так как это явление многомерно и не ограничивается рамками содержания, методов, форм организации обучения.

Междисциплинарные связи – это педагогическое условие, которое способствует отражению в учебном процессе сформированности целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, а также овладение обучающимися навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности. В результате знания становятся не только конкретными, но и обобщенными, что дает обучающимся возможность переносить эти знания в новые ситуации и применять их на практике [6].

Междисциплинарные связи в вузовском обучении являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества. Подобные связи играют особую роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки обучающихся, главной особенностью которой является овладение студентами обобщенным характером познавательной деятельности.

С математикой связано изучение всех предметов естественнонаучного цикла. Математика дает обучающимся систему знаний и умений, необходимых в повседневной жизнедеятельности человека, формирует общепредметные расчетно-измерительные умения. Преемственные связи с курсами естественнонаучного цикла раскрывают практическое применение получаемых учащимися математических знаний и умений, что способствует формированию у учащихся научного мировоззрения, представлений о математическом моделировании как обобщенном методе познания мира.

Применение совместных знаний из различных предметных областей науки является закономерностью современного конкурентоспособного производства, решающего сложные технические задачи. В основе творческого подхода к любой деятельности компетентного специалиста лежит умение совместно применять знания и переносить идеи и методы из одной области в другую. Приобретение таких умений конкурентоспособным специалистом – главная социальная задача вуза, решаемая с помощью междисциплинарных связей.

При использовании предметной системы обучения междисциплинарные связи позволяют решить существующие противоречия между разрозненным усвоением знаний и потребностью их применения как целостного, так и комплексного, в практической жизнедеятельности человека.

Организацию междисциплинарного подхода в вузе можно разделить на два уровня:

- организация в рамках определенной специальности;
- организация в рамках определенного блока учебных дисциплин.

При организации первого уровня междисциплинарного обучения основной задачей будет являться выявление последовательности изучения дисциплин специальности.

А при организации междисциплинарного подхода второго уровня необходимо учитывать:

- соответствие содержания и форм педагогических воздействий реальным учебным (информационным) возможностям обучаемых;
- обеспечение прочности (устойчивости) усвоения учебного материала и возможности использования полученных знаний, умений и навыков в соответствии с квалификационной характеристикой специалиста;
- обеспечение уровня знаний в пределах установленного времени на изучение дисциплин блока в соответствии с учебным планом [7, с. 341].

Формирование у обучающихся знаний и умений использования научного содержания в процессе решения профессиональных задач из любой предметной области, является основной целью освоения учебной дисциплины. Для успешного осуществления профессиональной деятельности молодой специалист должен обладать определенным набором компетенций, характеризующих его как личность и профессионала, и позволяющие ему ориентироваться в своей профессии, быть конкурентоспособным на рынке труда, быть готовым к самообразованию [8].

Важным средством прикладной направленности обучения математике являются межпредметные связи. Возможность использования подобных связей объясняется тем, что в математике и смежных дисциплинах изучаются одноименные понятия, а математические средства выражения зависимостей между величинами находят применение при изучении смежных дисциплин. Подобное взаимное усвоение знаний и методов в различных учебных предметах имеет не только прикладную значимость, но и создает благоприятные условия для формирования научного мировоззрения.

Различными путями может быть осуществлена реализация межпредметных связей. Одним из более эффективным способом достижения поставленной цели является решение прикладных задач из смежных дисциплин, позволяющих показать обучающимся применение математических методов для решения задач из других предметных областей.

Существует три вида межпредметных временных связей с которыми преподавателю математики приходится иметь дело во время преподавания: предшествующие, сопутствующие и перспективные.

К предшествующим межпредметным связям можно отнести связи, когда изучая материал курса высшей математики необходимо опираться на ранее полученные знания по другим предметам.

Сопутствующие межпредметные связи используются в том случае, когда необходимо учитывать, что определенные вопросы и определения тех или иных понятий изучаются как по математике, так и по другим предметам.

Перспективные межпредметные связи можно использовать в том случае, когда изучение материала по математике опережает его применение в других предметах.

В рамках изучения дисциплины «Прикладная математика» мы решили включить задачи с инженерно-экономическим смыслом. Рассмотрим некоторые из них, которые студенты с интересом решают, тем самым реализуются междисциплинарные связи.

Задача 1. В пошивочной мастерской запланирован выпуск двух видов спеckоcтoякoв – зимних и летних. На пошив летнего спеckоcтoякoвa pасxoды cоставляюT: 2 м хлопка, 1 м шерстяной ткани, 1 человек/день трудозатрат.

Для изготовления зимнего спеckоcтoякoвa необходимо: 0,5 м хлопка, 3,5 м шерстяной ткани, 1 человек/день трудозатрат. Запасы сырьевых и трудовых ресурсов составляют: 240 м хлопка, 350 м шерстяной ткани, 150 человек/день трудозатрат. На пошив зимних костюмов поступил спецзаказ в количестве 60 штук. Поэтому общее число пошивочных изделий зимнего спеckоcтoякoвa должно быть не менее 60.

Прибыль от реализации летних костюмов составляет 10 денежных единиц, зимних – 20 денежных единиц. Необходимо определить при каком количестве произведенной продукции, прибыль от реализации окажется наибольшей.

Решение:

Введем обозначения: x_1 – число женских костюмов, x_2 – число мужских костюмов.

Функция прибыли $F = 10x_1 + 20x_2$

Ограничения по ресурсам:

$$x_1 + x_2 \leq 150, \quad 2x_1 + 0,5x_2 \leq 240, \quad x_1 + 3,5x_2 \leq 350, \quad x_2 \geq 60, \quad x_1 \geq 0.$$

Математическая модель задачи:

$$\begin{aligned} F &= 10x_1 + 20x_2 \rightarrow \max, \\ x_1 + x_2 &\leq 150, \\ 2x_1 + 0,5x_2 &\leq 240, \\ x_1 + 3,5x_2 &\leq 350, \\ x_2 &\geq 60, \quad x_1 \geq 0. \end{aligned}$$

Задача с двумя переменными допускает графическое решение на плоскости. Результатом построения системы ограничений является выпуклый четырехугольник с вершинами (0; 60), (70; 80), (0; 100), (90; 60).

Целевая функция достигает максимальное значение в вершине с координатами (70; 80), которая находится на пересечении активных ограничений (1*) и (3*). Результат решения: $x_1 = 70$ (штук), $x_2 = 80$ (штук), следовательно, $F_{\max} = 2300$ (денежных единиц).

Задача 2. Исходные данные транспортной задачи:

Поставщики: A_1, A_2 Запасы: $a_1=100, a_2=150$

Потребители: B_1, B_2, B_3 Потребности: $b_1=75, b_2=80, b_3=95$

Матрица транспортных издержек (стоимости перевозки):

$$C_{i,j} = \begin{pmatrix} 2 & 5 & 3 \\ 8 & 4 & 6 \end{pmatrix}$$

Найти оптимальный план перевозок.

Решение: Для того, чтобы план перевозок $X = (x_{ij})_{m \times n}$ был оптимальным, необходимо и достаточно существование таких чисел $\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_m$ и $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_n$, в количестве всего $m + n$ штук, таких что:

$\alpha_i + \beta_j \leq c_{ij} \quad \forall i = 1, 2, \dots, m \quad \forall j = 1, 2, \dots, n$ для не занятых клеток, а для занятых клеток – $\alpha_i + \beta_j = c_{ij} \quad \forall x_{ij} > 0$.

Числа α_i, β_j принято называть потенциалами соответствующих поставщиков и потребителей.

Сопоставим каждому A_i потенциал α_i , а B_j потенциал β_j .

Выпишем уравнения для определения потенциалов (для занятых клеток):

$$\begin{cases} \alpha_1 + \beta_1 = 2 \\ \alpha_1 + \beta_2 = 5 \\ \alpha_2 + \beta_2 = 4 \\ \alpha_2 + \beta_3 = 6 \end{cases}$$

Так как уравнений 4, а неизвестных 5, то одно неизвестное произвольно. В нашем примере положено $\alpha_1 = 0$. Тогда все остальные неизвестные потенциалы вычисляются непосредственно.

$\beta_1 = 2, \quad \beta_2 = 5, \quad \alpha_2 = -1, \quad \beta_3 = 7$. Получаем таблицу 1.

Таблица 1

	β_j	2	5	7	
α_i	Потр.	B_1	B_2	B_3	Запасы
	Постав.				
0	A_1	2 75	5 25	3 95	100
-1	A_2	8 75	4 55	6 95	150
	Потребности	75	80	95	250

Находим оценки для незанятых клеток по формуле:

$$\gamma_{ij} = \alpha_i + \beta_j - c_{ij}$$

$$\gamma_{13} = 0 + 7 - 3 = 4 \quad \gamma_{21} = -1 + 2 - 8 = -7$$

Для занятых клеток эта оценка не отображается, так как она автоматически, в силу определения, равна нулю.

Анализ оценок показывает, что оценка $\gamma_{13} = 4 > 0, \gamma_{13} = 2$ не удовлетворяет условию оптимальности (должна быть ≤ 0). Поэтому, план не оптимальный и нужно улучшить план (перераспределить поток грузов).

Организуем цикл перевозок в не занятую клетку, опирающуюся на занятые клетки, в таблице 3 эти клетки (базисные) выделены серым цветом. В клетке (1; 2) цена высокая и перевозится 25 ед. груза, а в клетке (1; 3) цена дешевле – 3, а груз не перевозится, поэтому из A_1 вместо B_2 отправим груз потребителю B_3 (+25). Тогда, чтобы потребности B_3 (95 ед.) были удовлетворены, надо A_2 отправить B_3 только 70 ед. груза (-25) ... и т. д. Получаем новый план перевозок (таблица 2).

Для него находим $Z = 2 \cdot 75 + 3 \cdot 25 + 6 \cdot 70 + 4 \cdot 80 = 965$. Видим, стоимость уменьшилась. Проверим этот план перевозок на оптимальность.

Таблица 2

Поставщики	Потребители			Запасы
	B_1	B_2	B_3	
A_1	2 75	5	3 25	100
A_2	8	4 80	6 70	150
Потребности	75	80	95	250

Находим потенциалы нового плана (для занятых клеток):

$$\begin{cases} \alpha_1 + \beta_1 = 2 \\ \alpha_1 + \beta_3 = 3 \\ \alpha_2 + \beta_2 = 4 \\ \alpha_2 + \beta_3 = 6 \end{cases} \Rightarrow \alpha_1 = 0, \quad \beta_1 = 2, \quad \beta_3 = 3, \quad \alpha_2 = 3, \quad \beta_2 = 1.$$

Составим таблицу 3.

Находим оценки для незанятых клеток по формуле: $\gamma_{ij} = \alpha_i + \beta_j - c_{ij}$.

$$\gamma_{12} = 0 + 1 - 5 = -4 \quad \gamma_{21} = 3 + 2 - 8 = -3$$

Т. о. для незанятых клеток ($x_{ij} = 0$) выполнено условие оптимальности.

Библиографический список

1. Якобчук Л.И. Компетентный подход как способ повышения качества образования. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи*: сборник материалов международной научно-практической конференции. 2014: 139 – 142.
2. Анисеева Н.Г. Актуальность и необходимость применения оздоровительных технологий в учебном процессе по физическому воспитанию. *Современная наука – агропромышленному производству*: сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 135-летию первого среднего учебного заведения Зауралья – Александровского реального училища и 55-летию ГАУ Северного Зауралья. 2014: 100 – 103.
3. Якобчук Л.И. Роль культурной самоидентификации в формировании профессиональной компетентности будущих специалистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 319 – 321.
4. Каменский Я.А. *Межпредметные связи в процессе обучения*. Москва, «Знание», 1955.
5. Куликова С.В. К вопросу формирования профессиональных компетенций и самоопределения сельской молодежи. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2014: 99 – 103.
6. Блинова Т.Л., Кирилова А.С. Подход к определению понятия «Межпредметные связи в процессе обучения» с позиции ФГОС СОО. *Педагогическое мастерство: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.)*. Москва: Буки-Веди, 2013: 65 – 67.
7. Виноградова М.В. *Некоторые аспекты при разработке междисциплинарного обучения студентов аграрного вуза*. Молодой ученый. 2016; 19: 340 – 342.
8. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Повышение учебной успешности студентов при изучении математики по направлению подготовки «Агроинженерия». *Агропродовольственная политика России*. 2017; 9 (69): 104 – 108.

References

1. Yakobyuk L.I. Kompetentnostnyy podhod kak sposob povysheniya kachestva obrazovaniya. *Problemy formirovaniya cennostnykh orientirov v vospitanii sel'skoy molodezhi*: sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. 2014: 139 – 142.
2. Aniseeva N.G. Aktual'nost' i neobhodimost' primeneniya ozdorovitel'nykh tekhnologiy v uchebnom processe po fizicheskomu vospitaniyu. *Sovremennaya nauka – agropromyshlennomu proizvodstvu*: sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoy 135-letiyu pervogo srednego uchebnogo zavedeniya Zaural'ya – Aleksandrovskogo real'nogo uchilishcha i 55-letiyu GAU Severnogo Zaural'ya. 2014: 100 – 103.
3. Yakobyuk L.I. Rol' kul'turnoy samoidentifikacii v formirovanii professional'noy kompetentnosti buduschih specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 319 – 321.
4. Kamenskij Ya.A. *Mezhpredmetnye svyazi v processe obucheniya*. Moskva, «Znanie», 1955.
5. Kulikova S.V. K voprosu formirovaniya professional'nykh kompetencij i samoopredeleniya sel'skoy molodezhi. *Problemy formirovaniya cennostnykh orientirov v vospitanii sel'skoy molodezhi*: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. 2014: 99 – 103.
6. Blinova T.L., Kirilova A.S. Podhod k opredeleniyu ponyatiya "Mezhpredmetnye svyazi v processe obucheniya" s pozicii FGOS SOO. *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, iyun' 2013 g.)*. Moskva: Buki-Vedi, 2013: 65 – 67.
7. Vinogradova M.V. *Nekotorye aspekty pri razrabotke mezhdisciplinarnogo obucheniya studentov agrarnogo vuza*. Molodoy uchenyj. 2016; 19: 340 – 342.
8. Mal'chukova N.N., Kulikova S.V. Povyshenie uchebnoy uspešnosti studentov pri izuchenii matematiki po napravleniyu podgotovki «Agroinzheneriya». *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; 9 (69): 104 – 108.

Статья поступила в редакцию 14.03.19

УДК 378.1

Malchukova N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: Npescova06@yandex.ru

Vinogradova M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

Shemyakina I.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), Departments of Natural Science and General Professional Disciplines, Tyumen Higher Military Command School of Engineering n.a. Marshal of Engineering Forces A.I Proshlyakov (Tyumen, Russia), E-mail: iri@mail.ru

Breginya V.M., senior teacher, Departments of Natural Science and General Professional Disciplines, Tyumen Higher Military Command School of Engineering n.a. Marshal of Engineering Forces A.I Proshlyakov (Tyumen, Russia), E-mail: breginavm@yandex.ru

COMPETENCE APPROACH IN STUDYING MATHEMATICS AT THE STUDENTS OF THE ENGINEERING PROFILE OF AGRARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article discusses the competence approach used in math classes. The work emphasizes that engineering education requires in-depth knowledge of the branches of mathematics and its methods, which are fundamental to many of the studied disciplines during the period of study at the university. In the article, the authors draw attention to the need for introducing heuristic professional tasks into students' competence, which includes motivational and value, cognitive, activity,

reflexive and evaluative aspects. The need for the development of mathematical competence that enhances the intellectual base of a competitive specialist in the conditions of modern society has been determined.

Key words: competence approach, engineering education, professional competence, mathematical competence, professional tasks, competitive specialist, intellectual resource, motivational and value aspect.

Н.Н. Мальчукова, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: Npescova06@yandex.ru

М.В. Виноградова, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

И.Е. Шемякина, канд. пед. наук, доц. каф. естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин, ФГКОУ ВО «Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова», г. Тюмень, E-mail: iri@mail.ru

В.М. Брегина, ст. преп. каф. естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин, ФГКОУ ВО «ТВВИКУ имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова», г. Тюмень, E-mail: breginavm@yandex.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ АГРАРНОГО ВУЗА

В данной статье рассматривается компетентностный подход, применяемый на занятиях по математике. Авторы делают акцент на том, что инженерное образование требует глубоких знаний разделов математики и её методов, которые являются основополагающими для многих изучаемых дисциплин в период обучения в вузе. В статье авторы обращают внимание на необходимость введения в процесс обучения эвристических профессиональных задач, которые развивают у студентов математическую компетентность, которая включает мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный аспекты. Определена необходимость развития математической компетентности, повышающая интеллектуальную базу конкурентоспособного специалиста в условиях современного общества.

Ключевые слова: компетентностный подход, инженерное образование, профессиональная компетенция, математическая компетентность, профессиональные задачи, конкурентоспособный специалист, интеллектуальный ресурс, мотивационно-ценностный аспект.

Значительную роль в программах подготовки бакалавров инженерного профиля играют естественнонаучные дисциплины, базовой составляющей которых является математика.

Решение многих задач в различных сферах деятельности государства, будь то хозяйственная, интеллектуальная, военная или другая во многом зависит от уровня знаний и квалифицированности кадров. Поэтому вопросы подготовки и совершенствования кадрового потенциала в настоящее время являются приоритетными, что и определило включение компетентностного подхода в систему профессионального образования.

Выпускники аграрных вузов должны иметь хорошие знания в выбранной профессии, быть готовыми к деятельности в любых условиях, а также к самообразованию и саморазвитию. Рассматривая математическую компетентность у будущих инженеров аграрного вуза, не стоит забывать, о том, что департамент Агропромышленного комплекса Тюменской области всегда готов поддержать будущего конкурентоспособного специалиста при устройстве на работу [1]. В конечном итоге требования к результатам обучения с учетом специфики ВУЗов отражены в ФГОС по различным направлениям подготовки.

Вместе с общеобразовательными предметами студенты инженерного профиля получают техническое образование, основой которого являются естественнонаучные дисциплины. При этом по результатам исследования в ГАУ Северного Зауралья в 2018 года у большинства студентов-юношей, одной из приоритетных ценностей выступает работа [2].

Инженерная специализация, требует глубоких знаний математики, которая является основополагающим аспектом для многих изучаемых дисциплин и способствует фундаментальной системе обучения студентов в период учебы в вузе. Региональный аграрный вуз на сегодняшний день имеет именно те направления подготовки, которые необходимы для формирования кадрового резерва и планомерной работы сельскохозяйственного производства [3].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существуют разные подходы к интерпретации понятия «математическая компетенция» однако нет единого взгляда на определение понятия «математическая компетентность».

Так, под «математической компетенцией» Б.В. Гнеденко [4] понимает результат математической подготовки, цель которого состоит в формировании умений видеть, реализовывать и оценивать различные проблемы, грамотно решать их в соответствии с ценными ориентирами.

В работах Н.Г. Ходырева математическая компетентность является системным свойством личности субъекта, характеризующим его глубокие познания в предметной области знаний, а личный опыт субъекта, направленный на перспективу работы с ним, открытый для динамического обогащения [5].

Л.Д. Кудрявцев [6] утверждает, что математическая компетентность является интегративным личностным качеством, основанным на совокупности фундаментальных математических знаний, практических навыков и умений, свидетельствующих о готовности и способности студента к профессиональной деятельности.

Главной целью нашего исследования является формирование математической компетенции, которая направлена на формирования способности использования разделов математики и её методов при решении профессиональных

задач, повышающих интеллектуальные ресурсы конкурентоспособного специалиста в условиях современного общества.

Математическая компетенция студентов инженерных направлений подготовки – это способность применять систему приобретенных математических знаний и навыков при изучении математических моделей профессиональных задач, в том числе способность логически мыслить, оценивать, отбирать и использовать информацию для составления своих собственных решений.

Проблема математической компетентности охватывает ряд таких моментов, как: регламентация терминологии в данной области знаний; выявление специфики, свойств, содержания, а также установление составляющих, уровней и признаков формирования данной компетентности; выбор схем, педагогических методов, форм и инструментов ее освоения; условия и возможности для реализации этой задачи в конкретной инженерно-образовательной среде. В процессе изучения математики идея становления субъектности студента состоит в том, чтобы студент рассматривался как носитель активности, инициативности, индивидуального опыта, стремящийся раскрывать, реализовывать свой потенциал посредством изучаемого предмета [7].

Сформированность предметных знаний, умений и навыков в области математики осуществляется в процессе обучения студентов на теоретических и практических занятиях на первом и втором курсах. Повысить мотивацию студентов в изучении математики помогают задачи прикладного характера, которые являются связующим звеном между математикой и профессиональными дисциплинами [8].

Стандартный курс математики для направления подготовки инженерного профиля ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья содержит множество задач, которые соответствуют фундаментальной подготовке.

Формирующий эксперимент был разбит на четыре этапа. Для каждого этапа были поставлены цели, определено содержание (практические задачи из модели будущего бакалавра), составлены диагностические и констатирующие средства (контрольные работы) согласно уровню подготовки.

На первом этапе формирующего эксперимента вошли задачи, основным назначением которых является демонстрация связи математики с профессией. Они формируют математическую компетентность и положительную целевую установку на изучение математики. Сюда вошли задачи и тесты, не требующие знаний вузовского курса математики [9]. Результаты обучения студентов подтверждают элементарные знания об усвоении ими основных вопросов по дисциплине [10].

Примеры задач и тестов, вошедших в первый этап эксперимента:

Задача 1. Вычислить площадь гаража для зерноуборочных комбайнов, если он ограничен линиями: $y=x^3$ и $y^2=2x$?

Задача 2. Экспериментально установлено, что зависимость расхода бензина автомобиля от скорости v на 85 км пути выражается по формуле: $Q=11-0,2v+0,001v^2$, где $20 \leq v \leq 100$. Определить средний расход бензина, если скорость движения 60-75 км/час.

Тест. Угол между движущимися платформами, направление движения которых характеризуют вектора \overline{AB} и \overline{AC} равно....., если $A(-2; 1; -2)$, $B(0; -1; 2)$, $C(-3; 4; -5)$:

а) -0.33; б) 0; в) -1; г) 1.

На втором этапе включены задачи из разделов линейной алгебры и аналитической геометрии; дифференциальное исчисление.

Кроме овладения фундаментальными знаниями и решения абстрактных задач по указанным разделам математики, акцент делался на разбор алгоритмов «базовых» профессиональных задач, на решение студентами типовых расчетов, включающих «базовые» профессиональные задачи.

Примеры задач, вошедших во второй этап эксперимента:

Задача 1. Проволокой длиной 30 м требуется огородить машинно-тракторный парк, который должен иметь форму кругового сегмента. Какой следует взять радиус круга, чтобы машинно-тракторного парка была наибольшей?

Анализ данных, полученных в ходе диагностирования на втором этапе эксперимента, показал, что в экспериментальной группе уровень успеваемости немного выше (средний бал 13,9) по сравнению с контрольной группой (средний бал 12,4). Таким образом, можно сделать вывод, что в практической деятельности студентов по применению методов алгебры, геометрии, дифференциального и интегрального исчисления в экспериментальные и контрольные группы появились различия.

В третий этап эксперимента вошли такие разделы математики как функции нескольких переменных; дифференциальные уравнения; ряды.

Кроме овладения фундаментальными знаниями и решения абстрактных задач по указанным разделам математики, акцент делался на индивидуальные занятия со студентами по решению эвристических профессиональных задач.

Примеры задач, вошедшие в третий этап эксперимента:

Задача 1. Пусть $z = bx - Iy^2$ – производственная функция, где x – затраты живого труда, y – затраты общественного труда. Найти эластичность функции в точке (3;-1).

Задача 2. Скорость увеличения площади листа березы, который имеет форму круга, пропорциональна радиусу листа и количеству солнечного света, падающего на него. Количество солнечного света пропорционально площади листа и косинусу угла между направлением лучей и вертикалью к листу. Найти зависимость между площадью S листа и временем t , если в 4 ч утра эта площадь составляла 1523 см^2 , а в 18 ч того же дня 2428 см^2 . Принять, что угол между направлением луча Солнца и вертикалью в 4 ч утра и в 16,45 ч равен 90° , а в полдень 0° .

Задача 3. Моторная лодка движется в спокойной воде со скоростью 21 км/ч. На полном ходу ее мотор выключается и через 35 секунд после этого скорость лодки уменьшается до 6 км/ч. Сопротивление воды пропорционально скорости движения лодки. Определить скорость лодки через 1,5 мин после остановки мотора.

В ходе диагностики третьего этапа нашего эксперимента были определены следующие результаты: уровень успеваемости экспериментальной группы (средний бал 15,2) по сравнению с контрольной (средний бал 13,5) повысился. Таким образом, появились различия в степени сформированности практических умений применять функции нескольких переменных, дифференциальные уравнения и ряды в контрольной и экспериментальной группах.

В четвертый этап вошли такие разделы математики: теория вероятностей, математическая статистика, методы оптимизации.

Кроме овладения фундаментальными знаниями и решением абстрактных задач по указанным разделам математики, акцент делался на самостоятельную работу студентов по решению эвристических профессиональных задач. Эвристическая задача – лучший способ мгновенно возбудить внимание и познавательный интерес, приблизить возможность открытия. «Целостная эвристическая

задача требует следующих умений: анализировать ее условия; преобразовывать основные проблемы в ряд частных, подчиненных главной; проектировать план и этапы решения; формулировать гипотезу; синтезировать различные направления поисков; проверять решение и т. д.» [11].

Примеры задач, вошедшие в четвертый этап эксперимента:

Задача 1. В агрофирме имеются три зерноуборочных комбайна «Дон», выполняющих сезонные сельскохозяйственные задачи. По техническому состоянию в течение срока выполнения задачи первый комбайн может встать на ремонт с вероятностью 0,02, второй – с вероятностью 0,35 и третий – с вероятностью 0,32. Определить вероятность того, что в течение срока выполнения задачи комбайн не выйдет из строя.

Задача 2. Пусть на некотором участке лесных культур сосны возрастом 21 лет второго класса бонитета внесли минеральные удобрения. Через 10 лет измерили опытный и контрольный участки, которые 10 лет назад были аналогичны, т.е. имели средние диаметры 10 (контроль) и 10,1 см (опыт), а через десять лет соответственно 12,0 и 13,2 см. Ошибка среднего значения составила в 35 лет 0,25 и 0,15 см. С помощью t -критерия Стьюдента проверить, какой эффект дали удобрения.

Задача 3. Для улучшения финансового положения руководство предприятия приняло решение об увеличении выпуска продукции, для чего необходимо установить в одном из цехов дополнительное оборудование, занимающее 45 м^2 площади. На приобретение этого оборудования выделено 9 условных денежных единиц (УДЕ), на которое можно купить оборудование 2-х видов: А – 1 комплект стоит 1 УДЕ и позволяет увеличить выпуск продукции на 2 штуки, а требует $1,5 \text{ м}^2$ площади; В – 1 комплект стоит 3 УДЕ и позволяет увеличить выпуск продукции на 3 штуки, а требует 1 м^2 площади. Определить набор дополнительного оборудования, который дает возможность максимально увеличить выпуск продукции. Задание: решить задачу графическим методом.

По окончании четвертого этапа был проведен контрольный срез. Средний балл, полученный студентами в контрольной группе, составил 13,4 в экспериментальной – 16,1, что показало значительное повышение успеваемости в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

Это позволило сделать вывод о различной степени сформированности практических умений применять теорию вероятностей, математическую статистику и методы оптимизации в экспериментальной и контрольной группах. Отсюда следует, что математическая компетенция повышается путем активизации познавательного интереса к изучению математики путем осознания значимости предметного материала в практической деятельности [12].

Таким образом, для повышения математической компетентности студентов и лучшему усвоению материала по инженерным дисциплинам, следует использовать современные образовательные технологии. Для эффективности обучения студентов инженерного направления по математике необходимо включать профессиональные эвристические задачи содержащие специальные термины инженерных дисциплин и новейшие интеллектуальные ресурсы агропромышленного комплекса.

Одной из главных задач вуза является подготовка специалистов, способных реагировать на все изменения, которые происходят в мире, нестандартно, гибко и своевременно [13], поэтому создание хороших условий для подготовки компетентного специалиста в системе непрерывного профессионального образования [14], формируют интеллектуальную базу и математическую компетентность, которые способствуют развитию мобильного и квалифицированного работника предприятий аграрного сектора, востребованного на рынке труда.

Библиографический список

1. Якобук Л.И. Востребованность выпускников аграрного профиля на рынке труда тюменской области. *Агропродовольственная политика России*. 2016; 5 (53): 22 – 24.
2. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. *Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations*. 2017; 38 (№ 40): 17.
3. Кулов А.Р., Гончаренко О.Н., Кучеров А.С. Востребованность выпускников учреждений высшего профессионального образования в сфере агропромышленного комплекса. *Агропродовольственная политика России*. 2013; 9 (21): 77 – 83.
4. Гнеденко Б.В., Гнеденко Д.Б. *Об обучении математике в университетах и педвузах на рубеже двух тысячелетий*. Москва: КомКнига, 2006.
5. Ходырева Н.Г. *Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2004.
6. Кудрявцев Л.Д. *Мысли о современной математике и ее изучении*. Москва: Наука, 1977.
7. Бирюкова Н.В. Педагогическая поддержка формирования личностного смысла изучения математики у студентов вуза. *Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса: сборник статей всероссийской научной конференции*. 2017: 408 – 414.
8. Куликова С.В., Мальчукова Н.Н. Повышение учебной успешности студентов при изучении математики по направлению подготовки «Агроинженерия» *Агропродовольственная политика России*. 2017; 9 (69): 104 – 108.
9. Виноградова М.В. Внедрение мотивационного модуля на занятиях по математике со студентами аграрного вуза. *Агропродовольственная политика России*. 2017; 4 (64): 76 – 79.
10. Отекина Н.Е., Отекин А.А. Компетентностный подход компьютерного тестирования в диагностике качества обучения. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи: сборник Материалов международной научно-практической конференции*. 2014: 119 – 123.
11. Зыбина Т.Ю. *Технология обучения курсантов эвристическим приемам решения творческих задач*. Саратов, 2006.
12. Biryukova N.V. *The modernization project of the mathematics teaching process providing the formation of a personal sense of knowledge for students of non-core areas*. 2018; Vol. 39 (# 20): 4.
13. Vinogradova M.V., Yakobyuk L.I., Zenina N.V. Interactive teaching as an effective method of pedagogical interaction. *Espacios*. 2018; 39. № 30.
14. Куликова С.В. К вопросу формирования профессиональных компетенций и самоопределения сельской молодежи. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи: материалы международной научно-практической конференции*. 2014: 99 – 103.

References

1. Yakobyuk L.I. Vostrebovanost' vypusknikov agrarnogo profilya na rynke truda tyumenskoy oblasti. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2016; 5 (53): 22 – 24.
2. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. *Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations*. 2017; 38 (№ 40): 17.

3. Kulov A.R., Goncharenko O.N., Kucherov A.S. Vostrebovanost' vypusnikov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya v sfere agropromyshlennogo kompleksa. *Agroproduktov'stvennaya politika Rossii*. 2013; 9 (21): 77 – 83.
4. Gnedenko B.V., Gnedenko D.B. *Ob obuchenii matematike v universitetah i pedvuzah na rubezhe dvuh tysyacheletij*. Moskva: KomKniga, 2006.
5. Hodyreva N.G. *Metodicheskaya sistema stanovleniya gotovnosti buduschih uchitelej k formirovaniyu matematicheskoy kompetentnosti shkol'nikov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2004.
6. Kudryavcev L.D. *Mysli o sovremennoj matematike i ee izuchenii*. Moskva: Nauka, 1977.
7. Biryukova N.V. Pedagogicheskaya podderzhka formirovaniya lichnostnogo smysla izucheniya matematiki u studentov vuza. *Integratsiya nauki i praktiki dlya razvitiya Agropromyshlennogo kompleksa: sbornik statej vsrossijskoj nauchnoj konferencii*. 2017: 408 – 414.
8. Kulikova S.V., Mal'chukova N.N. Povyshenie uchebnoy uspešnosti studentov pri izuchenii matematiki po napravleniyu podgotovki «Agroinzheneriya» *Agroproduktov'stvennaya politika Rossii*. 2017; 9 (69): 104 – 108.
9. Vinogradova M.V. Vnedrenie motivatsionnogo modulya na zanyatiyah po matematike so studentami agrarnogo vuza. *Agroproduktov'stvennaya politika Rossii*. 2017; 4 (64): 76 – 79.
10. Otekina N.E., Otekin A.A. Kompetentnostnyj podhod komp'yuternogo testirovaniya v diagnostike kachestva obucheniya. *Problemy formirovaniya cennostnyh orientirov v vospitanii sel'skoj molodezhi: sbornik Materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2014: 119 – 123.
11. Zybina T.Yu. *Tehnologiya obucheniya kursantov 'evristicheskim priemam resheniya tvorcheskikh zadach*. Saratov, 2006.
12. Biryukova N.V. *The modernization project of the mathematics teaching process providing the formation of a personal sense of knowledge for students of non-core areas*. 2018; Vol. 39 (# 20): 4.
13. Vinogradova M.V., Yakobyuk L.I., Zenina N.V. Interactive teaching as an effective method of pedagogical interaction. *Espacios*. 2018; 39. № 30.
14. Kulikova S.V. K voprosu formirovaniya professional'nyh kompetencij i samoopredeleniya sel'skoj molodezhi. *Problemy formirovaniya cennostnyh orientirov v vospitanii sel'skoj molodezhi: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2014: 99 – 103.

Статья поступила в редакцию 14.03.19

УДК 378

Galeeva F.T., senior teacher, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: next761@mail.ru

ON REALIZATION OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES WITH PROFESSIONAL COURSE DISCIPLINES. The article focuses on the importance and necessity of an interdisciplinary approach realization at foreign language classes in order to increase the level of the future specialists' competence. The experience of interdisciplinary relations implementation of researchers from Russian universities on the example of various disciplines is considered and analyzed. The experience of the Department of Foreign Languages in Professional Communication of Kazan National Research Technological University of interdisciplinary relations development between foreign language discipline and the professional course disciplines lectured by the Department of processing wood materials is revealed.

Key words: interdisciplinary relations, foreign language, professional course disciplines.

Ф.Т. Галеева, ст. преп., Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: next761@mail.ru

О РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ДИСЦИПЛИНАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

В статье акцентируется внимание на значимости и необходимости реализации междисциплинарного подхода при обучении студентов иностранному языку для повышения компетентности будущего специалиста. Рассмотрен и проанализирован опыт работы исследователей в российских вузах по реализации междисциплинарных связей на примере различных дисциплин. Раскрыт и обобщен опыт кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации Казанского национального исследовательского университета по созданию междисциплинарных связей между дисциплиной иностранный язык и дисциплинами профессионального цикла, преподаваемыми кафедрой переработки древесных материалов.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, иностранный язык, дисциплины профессионального цикла.

Реализация междисциплинарных связей имеет множество положительных моментов для повышения эффективности процесса обучения и повышения компетентности будущего специалиста, а именно, способствует повышению теоретического и научного уровня обучения, их осуществление способствует приобщению студентов к системному методу мышления; формирует научное мировоззрение обучающихся; обеспечивают систему в организации предметного обучения.

Исследователи считают, что при помощи междисциплинарных связей на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания студентов, а также развивается способность системного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности. Поэтому они являются важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании обучающихся.

К примеру, исследователем М.А. Холодной разработана «обогащающая модель обучения», в которой используются межпредметность и междисциплинарность. Также используются различные формы представления учебной информации – в виде объяснительного текста, тематического словаря, справочных материалов, углубленного дополнительного материала, практикума с возможностью выбрать задания разной степени сложности [1].

В авторской системе М.М. Зиновкиной используется метод исследования процесса формирования творческой личности в системе непрерывного образования, а реализация авторской системы предполагает создание многофункционального Межкафедрального центра инженерного творчества «Современные методы развития инженерного мышления и творческих способностей студентов», а также введение в процесс обучения «Гуманитарно-инженерного цикла учебных дисциплин», который органически сочетает гуманитарную и инженерную подготовку [2].

В связи с вышесказанным, интересен опыт Н.В. Савчук по реализации междисциплинарных связей, в виду того, что исследователем разработан интегративный курс и программа курса «Немецкий язык с элементами методологии РТВ

(развитие творческого воображения)», который оказывает поддержку развития воображения, способность мыслить нестандартно, нестандартно, а научной базой исследования являются теоретические основы целостной системы «Непрерывного формирования творческого мышления» М.М. Зиновкиной [3].

Н.В. Савчук разработана инновационная модель педагогического управления развитием творческих способностей учащихся, особенностями которой является этапность развития творческого воображения, интеллектуальные разминки, овладение учащимися методологии РТВ. Исследователем обоснованы критерии и произведен отбор методов обучения методологии развития творческих способностей («Метод фокальных объектов», «Морфологический анализ», «Метод фразеологизмов», «Метод пиктограмм») и средств («Деловые игры», кроссворды и др.).

В Уфимском государственном нефтяном техническом университете ведется работа по формированию профессиональной компетентности студентов технических вузов посредством междисциплинарной интеграции [4]. Для достижения поставленной цели исследователи включают в образовательные программы бинарные и интегрированные лекции, лекционный материал читается преподавателями разных кафедр, разных дисциплины и циклов, выстраивая тем самым взаимосвязи, на первый взгляд, совершенно разных дисциплин. Например, осуществляется интеграция предмета «Основы нефтегазового дела», «Экология» и «Этика и корпоративная культура организаций», на данных занятиях используются активные и интерактивные методы обучения: кластеры, медиаобучение, баскет-методы, дискуссии и др.

Междисциплинарные связи также применяются на практических занятиях со студентами. Это могут быть междисциплинарные лабораторные работы с использованием информационно-коммуникационных технологий, например, в курсах «Теоретическая механика» и «Инновационный менеджмент» можно разработать задания с выявлением и применением инновационных открытий в данной области. На совместных междисциплинарных семинарах по дисциплинам «Физика», «Математика» и «История» обучающиеся рассматривают истори-

ческие вопросы развития науки, биографии выдающихся ученых, их влияние на социально-экономический прогресс.

В Крымском федеральном университете им. В.И. Вернадского, исследователем Т.И. Кушнаревой ведется работа по созданию межпредметных связей при обучении иностранным языкам с другими учебными дисциплинами, в рамках проектной деятельности студентов-магистрантов. В процессе обучения иностранному языку исследователем применяется визуализация, презентация, ведение беседы (дискуссии), анализ профессиональных ситуаций. Данные технологии применяются в таких формах организации занятий, как проектная деятельность и деловые игры, так как они открывают возможность для творческой и экспериментальной деятельности. Исследователем отмечается, что работа над проектами и деловые игры имеют большое значение для подготовки студентов к решению будущих профессиональных заданий. Организация проектов на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе даёт возможность проводить профессиональные исследования и докладывать об их результатах на иностранном языке.

Деловые игры в разработанной авторской системе не ограничиваются проектной работой, связанной с будущей профессией. В процессе обучения студенты также решают проблемы, которые могут действительно возникнуть на практике за пределами учебного заведения в контакте с другими инстанциями (например, с сельскохозяйственными предприятиями, государственными учреждениями, коммунальными ведомствами, прессой и т. д.) [5, с. 100].

Исследователем Степановой О.Ю. в Академии труда и социальных отношений проводится работа по развитию междисциплинарных связей как средства мотивации студентов к изучению иностранного языка. Автор отмечает, что в системе профессионального образования при осуществлении профессионально ориентированного обучения иностранному языку, необходима реализация проектов в рамках дисциплины «Иностранный язык», но с участием преподавателей специальных учебных дисциплин. Необходимость выполнения данного условия объясняется тем, что преподаватели специальных дисциплин могут помочь обучающимся сориентироваться в большом количестве источников, чтобы они смогли отобрать наилучшим образом те факты и ту информацию, которые помогут им раскрыть предмет своего исследования и выйти за рамки символического «учебного исследования» в рамках реализуемого проекта и приблизиться к подлинно-научному исследованию.

Обучающийся должен уметь описать или устно изложить средствами иностранного языка ход и результат своего исследования. Такое изложение в обоих случаях должно быть приближено к общенаучному стилю и носить академический характер. Также, при выполнении данной работы, от обучающегося требуется выразить собственное отношение к предмету исследования, к рассматриваемым проблемам.

Результатами данных проектов могут служить научный доклад по проблеме исследования на русском и иностранном языках, который может быть прочитан на студенческой конференции вуза или на региональной научной студенческой конференции, научная статья с кратким резюме на иностранном языке, подготовленная для публикации или помещенная на сайте вуза в Интернете, резюме дипломного проекта на иностранном языке, а также, защита дипломного проекта на иностранном языке [6].

Вопрос междисциплинарных связей рассматривается также в исследованиях Н.В. Поповой [7], М.М. Степановой [8]. При обучении иностранному языку в магистратуре лингвистических направлений исследователями предлагается использовать междисциплинарный подход, объединяющий лингвистическую, профессиональную, компьютерную и культурологическую направленность обучения магистрантов в единое целое. М.М. Степанова отмечает, что в магистратуре высокой эффективностью обладает такая форма организации обучения, как проведение семинаров на изучаемом иностранном языке по актуальным проблемам основной специализации магистрантов и возможностям использования достижений современной науки и технологии в различных странах [8].

В выше рассмотренных исследованиях междисциплинарный подход используется только в процессе обучения иностранному языку, в содержание которого включаются различные аспекты других дисциплин.

Таким образом, изучение опыта российских вузов показывает, что относительно реализации межпредметных связей дисциплин профессионального цикла и дисциплины «Иностранный язык» можно сказать, что работа в данном направлении имеет несистемный характер.

В Казанском национальном исследовательском технологическом университете ведется подготовка студентов по различным направлениям «Материаловедение и технологии покрытий и поверхностной обработки материалов», «Информационная безопасность», «Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств» и т. д. Необходимость подготовки специалистов для деревообрабатывающей промышленности в Татарстане – это следствие многочисленных лесоперерабатывающих предприятий в РТ и нехватки квалифицированных кадров в данном секторе.

Расширение связей Татарстана с другими странами позволило открыть новые предприятия, в частности, в 2014 году в особой экономической зоне «Алабуга» был запущен завод турецкой компании «Кастамону Энтегре» по выпуску МДФ-панелей и деревянных напольных покрытий. В 2016 году «Кастамону Эн-

тегре» запустил на территории ОЭЗ «Алабуга» вторую очередь производства МДФ-панелей. Вторая очередь позволила удвоить объем выпускаемой продукции и довести его до 925 тыс. куб. м. в год [9].

Следовательно, на такого рода предприятиях выпускнику – специалисту необходимы как профессиональные знания и навыки, так и владение иностранным языком на высоком уровне. Незнание иностранного языка для профессионально ориентированного вида предприятия может уменьшить шансы его карьерных возможностей. Для успешной адаптации выпускника после окончания высшего учебного заведения и реализации его в трудовом коллективе, в котором требуется свободное владение иностранным языком, необходимо построить учебный процесс таким образом, чтобы выпускник свободно владел устной и письменной иноязычной речью.

В связи с вышеизложенным, необходимо отметить важность и необходимость подбора учебно-методического обеспечения [10]. Таким образом, задача разработки учебных материалов по соответствующим специальным курсам представляется важной и актуальной на сегодня, а задачей преподавателей кафедр иностранных языков и профилирующих кафедр является создание совместных программ, учебных пособий и тематических словарей.

Реализация междисциплинарности иностранного языка с дисциплинами профессионального цикла – это одна из особенностей дисциплины «Иностранный язык», которая, является в некоторой степени «беспредметной» – в том смысле, что не дает человеку знаний о действительности и его преподавание концентрируется в основном на контекстном употреблении и изучении профессионально ориентированного материала на иностранном языке. Анализ возможностей дисциплины иностранный язык показывает, что в современной педагогической науке она выступает как средство образования, воспитания и обучения с ярко выраженной направленностью на перспективу [11]. Таким образом, междисциплинарность тем и проблем является отличительной особенностью преподавания дисциплины иностранный язык в вузах.

На кафедре иностранных языков в профессиональной коммуникации Казанского национального исследовательского университета нами ведется работа по созданию междисциплинарных связей между преподаваемой нами дисциплиной иностранный язык и дисциплинами профессионального цикла, преподаваемыми кафедрой переработки древесных материалов. В результате сотрудничества двух кафедр было разработано и издано учебное пособие «Wood and the technology of wood drying» («Древесина и сушка древесины») авторов С.Н. Саликеевой, Ф.Т. Галеевой, Р.Р. Сафина и Н.А. Филипповой [12] для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Технология лесопиления, тепловой обработки, сушки и защиты древесины» (профиль «Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств»), описание которого приводится в статье [13, 14].

Тексты учебного пособия содержат информацию о процессах сушки и тепловой обработки дерева, также рассмотрены некоторые свойства древесины, имеющие значение при ее обработке (Types of wood. Chemistry of wood). Особое внимание в учебном пособии уделено типу сушильных камер для различных групп деревообрабатывающих предприятий (Air drying, kiln drying, vacuum drying), приведена методика определения экономической эффективности сушки древесины (Wood economy). Тексты учебного пособия актуальны, насыщены профессиональной лексикой, их особенностью является также наличие в них конструкций и клише, свойственных научному дискурсу и подлежащих изучению на занятиях по иностранному языку специальности.

Развивая междисциплинарные связи в процессе обучения иностранным языкам преподаватель должен учитывать наличие у обучающихся основных знаний по профилирующим дисциплинам, так как при отсутствии этой базы студенты могут испытывать большие трудности при изучении курса профессионального иностранного языка. Студенты, не владея специализированной терминологией даже на русском языке, не смогут на должном уровне выполнить предлагаемые им задания, поэтому представляется целесообразным начинать изучение профессионального иностранного языка только после того, как студенты получат основные знания по специальным дисциплинам, т.е. после прохождения курса «Введение в специальность» [15].

Такая тесная синхронизация и учет взаимосвязей между иностранным языком и профилирующими дисциплинами и, более того, зависимость первого от последних, обеспечивают преемственность и успешность освоения профессиональной иноязычной лексики, выработку навыков во всех видах речевой деятельности и, прежде всего, навыков чтения, реферирования, аннотирования текстов по специальности, способствуют формированию умений иноязычной речи на темы специальности.

Длительные педагогические наблюдения студентов в ходе опыта работы с рассматриваемым учебным пособием показали, что у обучающихся повысилась текстовая компетентность (комплекс знаний о тексте как форме коммуникации), они овладели необходимым лексическим запасом на профессиональную тематику. Что касается мотивационного аспекта, то интерес у обучающихся вызывают представленные в учебном пособии задания, целенаправленно развивающие мыслительные операции, такие как, анализ, конкретизация, сравнение, обобщение, поиск и т. д. Такого рода задания интересны студентам, воспринимаются эмоционально и вызывают множество ассоциаций, способствующих быстрому усвоению и прочному запоминанию.

Библиографический список

1. Холодная М.А. *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
2. Зиновкина М.М. *Инженерное мышление. Теория и инновационные педагогические технологии*. Москва: МГИУ, 1998.
3. Савчук Н.В. *Инновационные методы развития творческих способностей учащихся в процессе профессионального образования (гуманитарный цикл)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
4. Данилова О.В., Зиннатуллина Н.Д., Тимербаева Г.Р. Формирование профессиональной компетентности студентов технических вузов посредством междисциплинарной интеграции О.В. Данилова. *Дискуссия*. 2014; Т. 46; № 5: 110 – 115.
5. Кушнарева Т.И. Межпредметные связи при обучении иностранным языкам в магистратуре неязыкового вуза. *Казанский педагогический журнал*. 2017. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/mezhpredmetnye-svyazi-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-magistrature-neyazykovogo-vuza>
6. Степанова О.Ю. Междисциплинарные связи как средство мотивации студентов к изучению иностранного языка. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота, 2008; 2 (9): 196 – 199.
7. Попова Н.В. *Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины «Иностранный язык»)*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2011.
8. Степанова М.М. Иностранный язык как средство междисциплинарной интеграции: от школы до магистратуры. *Молодой учёный*. 2014; 4: 1244 – 1246. Available at: <https://moluch.ru/archive/63/9915/>
9. Лесничества Татарстана поставят в 2018 году на «Кастамону Энтегре» более 500 тыс. кубометров древесины. *Бизнес онлайн: деловая электронная газета Татарстана*. Available at: <https://www.business-gazeta.ru/news/369534>
10. Зиятдинова Ю.Н., Валева Р.С. Анализ подходов к развитию межкультурной коммуникативной компетенции студента технического вуза в России и Китае. *Вестник казанского технологического университета*. 2010; 12: 155 – 159.
11. Галева Ф.Т., Хусайнова Г.Р. О потенциале дисциплины «Иностранный язык» для развития творческих способностей студентов. *В мире научных открытий*. 2015; № 11-2 (71): 816 – 823.
12. Саликева С.Н., Галева Ф.Т., Сафин Р.Р., Филипова Н.А. *Wood and the Technology of Wood Drying (Древесина и технологии сушки древесины)*: учебное пособие. Казань: КНИТУ, 2012.
13. Галева Ф.Т. Работа по созданию учебного пособия по английскому языку в техническом вузе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; 5 (47): 30 – 32.
14. Галева Ф.Т. Возможности улучшения успеваемости студентов на занятиях по иностранному языку. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; 57-5: 36 – 42.
15. Филипова Н.А. Особенности обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов лесозаготовительных и деревообрабатывающих специальностей. *Вестник Казанского технологического университета*. 2013; 16: 293.

References

1. Holodnaya M.A. *Psichologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
2. Zinovkina M.M. *Inzhenernoe myshlenie. Teoriya i innovatsionnye pedagogicheskie tehnologii*. Moskva: MGIU, 1998.
3. Savchuk N.V. *Innovatsionnye metody razvitiya tvorcheskikh sposobnostey uchashchihya v processe professional'nogo obrazovaniya (gumanitarny cikl)*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.
4. Danilova O.V., Zinnatullina N.D., Timerbaeva G.R. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov tehniceskikh vuzov posredstvom mezhdisciplinarnoj integracii O.V. Danilova. *Diskussiya*. 2014; T. 46; № 5: 110 – 115.
5. Kushnareva T.I. Mezhpredmetnye svyazi pri obuchenii inostrannym yazykam v magistrature neyazykovogo vuz. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2017. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/mezhpredmetnye-svyazi-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-magistrature-neyazykovogo-vuza>
6. Stepanova O.Yu. Mezhdisciplinarnye svyazi kak sredstvo motivacii studentov k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. Tambov: Gramota, 2008; 2 (9): 196 – 199.
7. Popova N.V. *Mezhdisciplinarnaya paradigma kak osnova formirovaniya integrativnykh kompetencij studentov mnogoprofil'nogo vuz (na primere discipliny «Inostrannyj yazyk»)*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2011.
8. Stepanova M.M. Inostrannyj yazyk kak sredstvo mezhdisciplinarnoj integracii: ot shkoly do magistratury. *Molodoy uchenyj*. 2014; 4: 1244 – 1246. Available at: <https://moluch.ru/archive/63/9915/>
9. Lesnichestva Tatarstana postavyat v 2018 godu na «Kastamonu `Entegre» bolee 500 tys. kubometrov drevesiny. *Biznes onlajn: delovaya `elektronnaya gazeta Tatarstana*. Available at: <https://www.business-gazeta.ru/news/369534>
10. Ziyatdinova Yu.N., Valeeva R.S. Analiz podhodov k razvitiyu mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii studenta tehniceskogo vuz v Rossii i Kitae. *Vestnik kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2010; 12: 155 – 159.
11. Galeeva F.T., Husainova G.R. O potentsiale discipliny «Inostrannyj yazyk» dlya razvitiya tvorcheskikh sposobnostey studentov. *V mire nauchnykh otkrytij*. 2015; № 11-2 (71): 816 – 823.
12. Salikeeva S.N., Galeeva F.T., Safin R.R., Filipova N.A. *Wood and the Technology of Wood Drying (Drevesina i tehnologii sushki drevesiny)*: uchebnoe posobie. Kazan': KNITU, 2012.
13. Galeeva F.T. Rabota po sozdaniyu uchebnogo posobiya po anglijskomu yazyku v tehnicеском vuzе. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; 5 (47): 30 – 32.
14. Galeeva F.T. Vozmozhnosti uluchsheniya uspevaemosti studentov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Problemy sovremennoho pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; 57-5: 36 – 42.
15. Filipova N.A. Osobennosti obucheniya professional'no orientirovannomu inostrannomu yazyku studentov lesozagotovitel'nyh i derevopererabatyvayuschih special'nostej. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2013; 16: 293.

Статья поступила в редакцию 19.03.19

УДК 378-056

Gorobets D.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Humanitarian Pedagogical Academy, Branch of Crimean Federal University n.a. V.I. Vernadsky (Yalta, Russia), E-mail: gdv.80@mail.ru

ANALYSIS OF INTERACTION BETWEEN MEDIUM AND HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL HOLDING OF A UNIVERSITY. The article discusses a problem of the interaction of secondary vocational and higher education in the framework of the educational university holding. The research is based on the analysis of the scientific literature, the author outlines the basic principles of the modernization of the educational process, and on the basis of the principles outlined, a number of signs of interaction between multi-level educational institutions of the university holding are revealed. The article describes the characteristic features of the successive relations of secondary vocational and higher educational institutions. The author notes that the basic principle of the new pedagogical thinking is the principle of innovation, which is implemented at a university through openness to different opinions, views, beliefs; through cooperation, co-creation and construction of dialogue contacts between students and teachers; through openness of student and teaching staff culture, society, the world. Therefore, in the educational environment in educational institutions training is built in such a way as to promote the formation and development of I-image of students and schoolchildren.

Key words: educational holding, vocational education, continuity, interaction, educational process, principles of continuity of education.

Д.В. Горобец, канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: gdv.80@mail.ru

АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХОЛДИНГА УНИВЕРСИТЕТА

В данной статье рассматривается проблема взаимодействия среднего профессионального и высшего образования в рамках образовательного университетского холдинга. На основе анализа научной литературы автором выделены основные принципы модернизации образовательного процесса, на основе выделенных принципов раскрыты ряд признаков взаимодействия равноуровневых учебных заведений университетского холдинга. В статье описаны характерные особенности преемственных связей средних профессиональных и высших учебных заведений. Автор отмечает, что исходным принципом нового педагогического мышления является принцип инновационности, который реализуется в университете через открытость для различных мнений, взглядов, убеждений; через сотрудничество, сотворчество и построение диалогических контактов между обучающимися и преподавателями; через открытость студенческого и преподавательского коллективов культуре, обществу, миру. Поэтому в образовательной среде в учебных заведениях обучение построено таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа – «Я» студентов и школьников.

Ключевые слова: образовательный холдинг, профессиональное образование, преемственность, взаимодействие, образовательный процесс, принципы преемственности.

Современный этап развития образования обусловлен перспективными и глобальными изменениями, происходящими в социально-экономическом пространстве как всей России, так и отдельных ее регионах. Концепция современного образования предусматривает оптимизацию и интеграцию среднего профессионального и высшего образования на федеральном уровне. Реализация государственного проекта «Вузы как центры преемственности создания инноваций», который рассчитан на 2018 – 2025 годы, дает возможность выделить структурно-содержательные и процессуальные преобразования, направленные на обеспечение установления преемственных связей между подготовкой специалиста в системе среднего профессионального и высшего образования в условиях образовательного холдинга федерального университета.

По характеру взаимодействия субъектов профессионального обучения можно выделить различные внутривузовские и внешние формы его организации. Е.А. Гнатышина и А.В. Савченко рассматривают преемственность как сетевое взаимодействие образовательных организаций среднего и высшего образования, направленное на достижение общей цели – развитие профессиональных и общих компетенций студентов на основе объединения ресурсов и взаимной ответственности [1];

Е.А. Максимова сделала попытку адаптировать и спроецировать коммерческие холдинги на сферу профессионального образования [2]; Т.Г. Навазова рассматривает преемственность как непрерывное образование в течение всей жизни в рамках образовательного холдинга [3]; Д.Н. Стоянова считает, что принципы преемственности образования и его непрерывности должны реализовываться на каждом обучающем этапе, и основываться на идее ступенчатого изучения учебных дисциплин [4].

В целом, Т.Г. Навазова отмечает, что эффективная реализация приоритетных направлений развития образования может быть обеспечена при решении целого ряда задач, таких как:

- формирование эффективного рынка образовательных услуг и предоставление каждому человеку возможности формировать индивидуальную образовательную траекторию через получение знаний, которые потребуются ему для дальнейшей профессиональной, карьерного, личного роста;
- создание доступа к непрерывному профессиональному образованию через развитие многообразия программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации;
- расширение сети организаций и учреждений различных форм собственности, предоставляющих услуги в области непрерывного профессионального образования [3].

Целью данной статьи является анализ взаимодействия средних профессиональных и высших структурных подразделений Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, как образовательного холдинга.

В структуру Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского входят 8 институтов, 5 академий, 3 научных центра, 6 колледжей и один техникум, а также другие структурные подразделения. Мы рассматриваем образовательный холдинг федерального университета как организационно-правовую организацию, включающую в себя учебные заведения разного уровня профессионального образования для проведения единой образовательной политики в регионе. Основной целью университетского холдинга является установление вертикальных и горизонтальных связей в профессиональной подготовке специалистов на разных образовательных ступенях.

Мы согласны с утверждением Т.Г. Навазовой о том, что образовательный холдинг способствует осуществлению процессу ускорения внедрения инновационных идей, направленных на модернизацию образования в целях устойчивого развития региона [3].

В связи с тем, что понятие «преемственность» может рассматриваться по разным направлениям взаимодействия учебных заведений, на наш взгляд уместным будет анализ такого аспекта как практическое обеспечение преемственности в совместной деятельности средних профессиональных и высших учебных заведений, входящих в образовательный холдинг Крымского федерального университета.

Деятельность педагогических коллективов академий, институтов и колледжей анализировалась нами в контексте принципов модернизации образова-

тельного процесса, среди которых ведущими являются принцип непрерывности и принцип преемственности среднего профессионального и высшего образования. Остановимся кратко на результатах проведенной аналитической работы. Мы разделяем мнение Г.Г. Юлдашевой о том, что принципы непрерывности и преемственности имеют очень большое значение, поскольку предполагают качественно иной тип взаимодействия личности и общества [5]. Данные принципы в силу своей многоплановости считаются универсальными, так как они направлены на развитие педагогических, дидактических, психологических, социально-профессиональных, организационно-управленческих и других процессов в среднем профессиональном и высшем учебном заведении.

Было выявлено, что именно в развитии этих процессов проявляется доминирующая роль преемственности, потому что она влияет на их развитие и эффективность, является механизмом постепенного образования взаимосвязей, взаимодействия всех субъектов деятельности университетского холдинга и повышает её эффективность.

Гуманистическая направленность образования выступает одним из фундаментальных методологических принципов.

Гуманизация является одним из критериев качества учебно-познавательного процесса, как в средних, так и в высших учебных заведениях университетского холдинга и рассматривается научно-преподавательским составом как необходимый элемент педагогики сотрудничества. Анализом выявлено, что ведущее место в педагогической системе колледжей, институтов, факультетов и академий отведено развитию творческой одаренности обучающихся, созданию условий для сознательного выбора жизненных и профессиональных перспектив, которые могут быть реализованы в университетском холдинге, то есть равноуровневые учебные заведения университетского холдинга концептуально направлены на то, чтобы стать целостной педагогической системой, в этом главный смысл работы профессорско-преподавательского состава.

Признание права на свободный выбор и проявление индивидуальности каждого участника образовательного процесса предусматривает принцип демократизации. Результаты анализа подтверждают, что в Крымском федеральном университете, как образовательном холдинге процессы демократизации направлены на повышение роли педагогических и студенческих коллективов в управлении учебными заведениями, в выборе стратегических направлений их развития. Разрабатываются и активно реализуются программы индивидуального развития и самосовершенствования личности обучающихся, внедряются современные технологии психолого-педагогического сопровождения, в оценке сотрудников и студентов учитывается общественное мнение и реальный вклад каждого в деятельность учебного заведения.

В современном образовательном пространстве приобретает особую значимость принцип экономичности, который предполагает включение в содержание образования только тех знаний, которые необходимы для полноценной жизни и будущей профессиональной деятельности. В условиях ухода в учебном процессе от репродуктивного типа усвоения знаний научно-преподавательский состав университетского холдинга ставит своей целью научить студентов алгоритмам поиска и обработки полученной информации, умению пользоваться информационными источниками для решения различных задач, делать выводы, прогнозировать свою образовательную и профессиональную деятельность.

Принцип качества образования всегда определял потребности общества, государства, личности. Ведущим фактором достижения качества образования в университетском холдинге Крыма является сочетание базовых фундаментальных и профессиональных знаний, которые дают возможность студентам и преподавателям выполнять функции исследователей. Отметим, что деятельность средних и высших профессиональных учебных заведений, входящих в структуру университетского холдинга направлена, прежде всего, на воспитание интеллектуальной элиты в регионе, на развитие талантов и способностей одаренных студентов как будущих создателей новых технологий, соискателей новых знаний, активных исполнителей профессиональных обязанностей, способных к самосовершенствованию.

Исходным принципом нового педагогического мышления является принцип инновационности, который реализуется в университете через открытость для различных мнений, взглядов, убеждений; через сотрудничество, сотворчество и

построение диалогических контактов между обучающимися и преподавателями; через открытость студенческого и преподавательского коллективов культуре, обществу, миру [2]. Поэтому в образовательной среде в учебных заведениях обучение построено таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа-«Я» студентов и школьников. При этом создаются специальные условия для проявления личностной инициативы, для преобразования учебно-профессионального образования, характерного для колледжей на профессионально-исследовательское образование, которое характерно для вузов холдинга.

Не маловажную роль в организации образовательного процесса в колледже и академии играет принцип дифференциации и индивидуализации, который декларирует личность студента как ценность. Анализ деятельности педагогической системы университетского холдинга показал, что реализация принципа дифференциации и индивидуализации обучения позволила разработать и внедрить программу индивидуального развития и саморазвития личности студента.

Перевод обучающихся на индивидуальный график обучения осуществляется преподавателями с целью создания оптимальных условий для удовлетворения интересов, склонностей студентов, предоставления им дополнительных возможностей для реализации творческих способностей и качественного освоения образовательных программ среднего и высшего профессионального образования.

Принцип единства предполагает общность целей, задач каждого из ступеней образовательных организаций федерального университетского холдинга, преемственность между педагогическими системами этих учебных заведений. Так, в университете разработаны комплексные программы подготовки специали-

стов, которые охватывают весь учебно-воспитательный процесс и направлены на обеспечение его целостности, непрерывности и разносторонности. Такая сквозная организация обучения способствует предотвращению повтора содержания совпадающих учебных дисциплин и спецкурсов на уровнях среднего и высшего профессионального образования.

Профессиональное образование основывается на комплексе принципов, в числе которых принципы вариативности и альтернативности (образовательных программ, технологий обучения и учебно-методического обеспечения).

Реализация данных принципов в педагогическом процессе требует признания правомерности различных путей реализации целей и задач среднего и высшего профессионального образования на основе функционирования различных типов учебных заведений, использования различных педагогических систем и технологий.

Рассмотренные принципы характеризуют стабильное и эффективное функционирование учебных учреждений разного уровня и являются условием для обеспечения их преемственности.

Система выделенных принципов остается открытой и может быть дополнена другими принципами, которые будут положительно влиять на модернизацию федерального образовательного пространства.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что система отобранных и рассмотренных принципов может служить научно-теоретическим основанием для анализа взаимодействия средних профессиональных и высших учебных заведений, входящих в образовательный холдинг федерального университета.

Библиографический список

1. Гнатышина Е.А., Савченков А.В. Преемственность среднего профессионального и высшего образования как социальная проблема. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017; 2: 14 – 17.
2. Максимова Е.А. Структура и задачи образовательного холдинга. *Образование и наука*. 2013; 2 (101): 18 – 27.
3. Навазова Т.Г. Образовательный холдинг как инновационная организация системы непрерывного профессионального образования. *Человек и образование*. 2005; 2: 20 – 24.
4. Стоянова Д.Н. Преемственность профессионального образования с помощью создания интегративных программ обучения на государственном, региональном и локальном уровнях. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; 1 (43), Ч. 4: 48 – 49.
5. Юлдашева Г.Г. Некоторые аспекты принципа преемственности. *Актуальные вопросы современной педагогики*: материалы III Международной научной конференции, Уфа: Лето, 2013: 23 – 25.

References

1. Gnatyshina E.A., Savchenkov A.V. Preemstvennost' srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya kak social'naya problema. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; 2: 14 – 17.
2. Maksimova E.A. Struktura i zadachi obrazovatel'nogo holdinga. *Obrazovanie i nauka*. 2013; 2 (101): 18 – 27.
3. Navazova T.G. Obrazovatel'nyj holding kak innovacionnaya organizaciya sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2005; 2: 20 – 24.
4. Stoyanova D.N. Preemstvennost' professional'nogo obrazovaniya s pomosh'yu sozdaniya integrativnyh programm obucheniya na gosudarstvennom, regional'nom i lokal'nom urovnyah. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; 1 (43), Ch. 4: 48 – 49.
5. Yuldasheva G.G. Nekotorye aspekty principa preemstvennosti. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Ufa: Leto, 2013: 23 – 25.

Статья поступила в редакцию 02.03.19

УДК 371

Dashdiev V.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Dagestan Academy of Education and Culture (Derbent, Russia), E-mail: musaeva.nar@mail.ru

SOCIAL AND LEGAL PROBLEMS OF LIFE OF CHILDREN AT BOARDING SCHOOLS. The specifics of children's life in boarding schools is an extremely important problem in modern society. Most often, living conditions in boarding schools are associated with a lot of hardships that children have to endure for many years. The lack of parental attitude and the ability to retire, inability to choose a circle of friends, as well as many other factors – all this inevitably have a negative impact on the development of the child, on his personal qualities, which in adulthood leads to obvious socio-psychological deviations. Therefore, the existing structure of residential care institutions needs certain modifications. Thus, the article examines the social and legal problems facing boarding schools, as well as their pupils, based on the opinions of researchers and teachers; statistics are given on the number of boarding schools in Russia and their pupils.

Key words: boarding schools, social and legal problems, education, educator, socialization, personal qualities.

V.A. Даудиев, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, Дагестанская академия образования и культуры, г. Дербент, E-mail: musaeva.nar@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ В ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ

Специфика жизни детей в интернатных учреждениях представляет собой чрезвычайно важную проблему в современном обществе. Чаще всего условия жизни в интернатах сопряжены с множеством лишений, которые дети вынуждены претерпевать в течение многих лет. Отсутствие родительского отношения и возможности уединиться, неспособность выбирать круг друзей, а также множество других факторов – всё это неминуемо оказывает негативное влияние на развитие ребёнка, на его личностные качества, что во взрослой жизни приводит к явным социально-психологическим девиациям. Потому существующая структура учреждений интернатного типа нуждается в определённых модификациях. Так, в статье рассматриваются и с опорой на мнения исследователей-педагогов анализируются социально-правовые проблемы, стоящие перед школами-интернатами, а также перед их воспитанниками; приводятся статистические данные по числу интернатов на территории России и их воспитанников.

Ключевые слова: школы-интернаты, социально-правовые проблемы, воспитание, воспитатель, социализация, личностные качества.

На протяжении веков дети считались и считаются главным достоянием любого общества. Их воспитанию уделяется основное внимание как семьей и школы, так и государства. Целью воспитания является полное, свободное и гармоничное развитие внутренних сил и способностей каждого конкретного ребёнка, формирование личности свободной от конформизма и эгоцентризма, уважающей нормы человеческого общежития и достоинства другого человека, личности, обладающей внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства. И от того, каким будет это воспитание и какими будут способы достижения его цели, зависит формирование будущего поколения.

Дети, лишённые родительской опеки – это общегосударственная проблема, одним из аспектов решения которой является специализированная психологическая помощь детям, адаптирующимся в социальной среде. Воспитанники учреждений интернатного типа требуют специального коррекционного воздействия, которое состоит из комплекса психолого-педагогических мероприятий, направленных на развитие потенциальных возможностей социального становления.

Тема интернатов и жизни в них мало освещена в литературных источниках, хотя на сегодняшний день социально-правовые нормы жизни в интернатах нарушаются и данная проблема требует более глубокого изучения. Чтобы понять суть возрождения, необходимо погрузиться в жизнь его «обитателей», «обитателей» потому, что жизнь в интернате – это испытание [1].

Проблема социализации детей вызывает всё больше интереса среди исследователей за счёт своей важности. На сегодняшний день определены условия формирования социальных представлений, нацеленных на создания позитивных взаимоотношений между сверстниками и, как следствие, успешную социализацию. Данным вопросом занимались такие учёные, как В. Абраменкова, Б. Ананьев, И. Бех, Л. Выготский, И. Зверева, А. Капская, О. Кононко, А. Мудрик, В. Петровский, С. Рубинштейн и др.

В советское время интернаты назывались общежитиями для учащихся детей и подростков, нуждающихся в государственной помощи и поддержке. По определению педагогического словаря, «школа-интернат» – это школа, в которой дети учатся и живут» [2]. Именно в такой коннотации школы-интернаты приступили к созданию общеобразовательных учебно-воспитательных учреждений нового типа. Для этих целей были выделены лучшие здания существующих средних школ, начато массовое строительство новых школьных помещений по стандартным проектам.

Крайне важной проблемой являются общеобразовательные школы-интернаты, воспитанники которых – это дети с социально-психологическими девиациями, имеющие отклонения в физическом или умственном развитии. Безусловно, такие учреждения достаточно малочисленны, однако это не значит, что ими не стоит заниматься.

Во многих интернатах детей зачастую просто истязают. Вероятно, они могли бы быть намного счастливее до появления в их жизни этого учреждения. Говорить о соблюдении прав ребёнка при таком положении вещей не приходится. Известны случаи жестокого издевательского над воспитанниками интернатов. На одно из таких учреждений в Подмосковской области было возбуждено уголовное дело по факту многочисленных побоев и своего рода пыток детей. Например, неудобные им дети были вынуждены провести ночь в постели, усыпанной крапивой. Подобный случай выявлен в интернате, расположенном в Ивановской области. Директор учреждения, зная о том, что её подопечных вынуждают заниматься проституцией, ничего существенного не предпринимала, скорее всего, потому, что она, вероятно, и являлась главным инициатором этого дела. Это далеко не единственные случаи подобного рода поведения воспитателей интернатов; зафиксированы случаи, когда дети просто не выдерживали такого обращения и кончали жизнь самоубийством. А сколько существует детских домов, в которых не проводится контроль работы воспитателей, в которых детям не на кого надеяться и не от кого получить поддержку? К сожалению, очень много.

В обыденной жизни мы часто слышим: «Куда катится нынешняя молодежь?», «Какие озлобленные и жестокие дети!», «Детская преступность всё набирает и набирает обороты» и т. д. Естественно, виноватыми во всех этих бедах, по мнению общества, являются сами дети. Но лишь немногие из этих людей решаются заглянуть вглубь проблемы, выявить причины такого поведения молодёжи, определить, откуда идут корни озлобленности и жестокости детей [3].

Психика людей сильно подвержена внешнему влиянию и особенно ярко это влияние проявляется в детском возрасте, когда сама психика только-только начинает формироваться и подстраиваться в соответствии со сложившейся на данный момент ситуацией. Заметим, что в интернатах у нас воспитываются дети, которым требуется повышенное внимание, и в большей степени от воспитателей, то есть от взрослых зависит, какими эти дети выйдут оттуда и кем они станут. Базируясь на бесценном педагогическом наследии, оставленном нам педагогом Янушем Корчаком, следует обозначить несколько наставлений в помощь будущим воспитателям и тем, кто уже занят в этой сфере деятельности:

1. Будь самим собой, ищи собственный путь. Познай себя прежде, чем захочешь познать детей. Прежде чем намечать круг их прав и обязанностей, отдай себе отчёт в том, на что ты способен сам.
2. Обеспечь детям свободу гармонического развития всех духовных сил, помоги им высвободить всю полноту скрытых возможностей, воспитай в них уважение к добру, к красоте, к свободе. Ребёнок имеет право желать, домогаться, требовать, имеет право расти и созревать, а, достигнув зрелости, приносить пло-

ды. А цель воспитания: не шуметь, не рвать башмаки, слушаться и выполнять приказания, не критиковать, а верить, что все они ему во благо. Ты полагаешь, ребёнок – это пустяки, сирота-птенец, выпавший из гнезда, умри он и никто не заметит, порастает могила травой? Попробуй, испытай, и ты убедишься, что это не так, и заплачешь. Заповедь «люби ближнего своего» – это гармония, простор, свобода.

3. Каковы твои обязанности? – Быть бдительным. Если хочешь быть надзирателем, можешь ничего не делать. Но если ты воспитатель, у тебя шестнадцатичасовой рабочий день без перерывов и без праздников, день, состоящий из работы, которую нельзя ни точно определить, ни заметить, ни проконтролировать. Внешний порядок, кажущаяся воспитанность, дрессировка напоказ требуют только твёрдой руки и многочисленных запретов. И дети всегда мученики страха за их мнимое благополучие; страх этот – источник тяжчайших несправедливостей. Чем ниже духовный уровень воспитателя, бесцветнее его моральный облик, больше забот о своём покое и удобствах, тем больше он издаёт приказов и запретов, диктуемых якобы заботой о благе детей. Воспитатель, который не хочет неприятных сюрпризов и не желает нести ответственность за то, что может случиться – тиран.

4. Хороший воспитатель от плохого отличается количеством сделанных ошибок и причиненного детям вреда. Есть ошибки, которые хороший воспитатель делает лишь раз и, критически оценив, больше не повторяет, долго помня свою ошибку. Если хороший воспитатель от усталости поступит бестактно или несправедливо, он приложит все усилия, чтобы как-то механизировать мелкие надоедливые обязанности, ведь он знает, что всё неладное от нехватки у него времени. Плохой воспитатель свои ошибки сваливает на детей. Хороший воспитатель знает, что стоит подумать и над незначительным эпизодом, за ним может стоять целая проблема. Хороший воспитатель знает, что он делает по требованию торжествующих властей, господствующей церкви, в силу укоренившейся традиции, приятного обычая, под железным диктатом существующих условий. И он знает, что диктат этот имеет в виду добро детей лишь постольку, поскольку учит гнуть спины, подчиняться, рассчитывать, причает к будущим компромиссам. Плохой воспитатель полагает, что дети должны не шуметь и не пачкать платье, а добросовестно зубрить грамматические правила. Умный воспитатель не куксится, когда не понимает детей, а размышляет, ищет, спрашивает их самих.

5. Воспитатель, который приходит со сладкой иллюзией, что он вступает в маленький мир чистых, нежных, открытых сердец, чьи симпатии и доверие легко снискать, вскоре разочаровывается. И вместо того, чтобы винить тех, кто ввёл его в заблуждение и самого себя, что поверил, он будет дуться на детей, подорвавших его веру в них. А разве они виноваты, что тебе показали заманчивые стороны работы и скрыли шипы? Среди детей столько же плохих людей, сколько и среди взрослых; только у детей нет нужды или возможности себя проявить. Всё, что происходит в мире взрослых, есть и в мире детей. Здесь имеются представители всех типов людей и образы всех их недостойных поступков. Дети подражают жизни, речам и стремлениям воспитавшей их среды, ибо имеют в зародыше все страсти взрослых. Среди них есть ласковые, пассивные, добродушные, доверчивые – вплоть до самых зlostных, явно враждебных и полных двуличной инициативы или притворно уступчивых, конспиративно зlostных малолетних преступников и интриганов [4].

Согласно статистическим данным, в нашей стране на данный момент существует 422 дома ребёнка для 35 тысяч детей, 745 детских домов для 84 тысяч детей и 237 школ-интернатов для 71 тысяч детей. При этом в России ежегодно появляется около 100 тысяч детей, которым необходима опека. Дети-сироты или дети, брошенные родителями, попадают в дома ребёнка (с рождения до 3 лет), после в детские дома и школы-интернаты [4].

В числе воспитанников школ-интернатов 68% детей, родители которых лишены родительских прав, 8% одиноких родителей, 7% – родители которых сами отказались от своих детей.

Для нормальной социализации и общего развития ребёнка необходимы соответствующие условия. В первую очередь, нужно добиться того, чтобы окружение начало способствовать созданию данной среды. Здесь важно учитывать сферу быта, физическое здоровье, специфику отношения к окружающим, обращать внимание ребёнка на его личные успехи [5].

Современные исследователи, считают, что в условиях интерната особенно важным является формирование социальной компетентности, а так же формирование адекватной самооценки, оценки других людей в обществе. Необходимо прививать такие качества личности, которые обеспечивают успешность в современной жизни:

- осознание и принятие элементарной человеческой морали, кодекса чести, понимание порядочности;
- уважение к труду, осознание ценности труда, необходимого для достижения целей;
- умение работать в группе, коллективе;
- формирование коммуникативной культуры, умения следовать поведенческим моделям, адекватным ситуации;
- умение делать осознанный и ответственный выбор;
- формирование универсальных навыков различных видов деятельности,
- умение оценить свои способности, объективную трудность задачи, умение ставить адекватные своим возможностям цели, объективно оценить причину своих неудач и др. [6].

Для реального достижения поставленных целей необходима совместная работа воспитателей, социальных педагогов, психологов. При этом надо понимать, что в большинстве интернатов среда обитания сиротская, казарменная. Условия жизни детей не позволяют им развиваться как личностям.

Попадая в эти учреждения, дети, как правило, уже имеют отклонения физического и психического характера. Чаще всего наблюдаются задержка умственного развития, нарушения половой идентификации, склонность к наркотикам и правонарушениям. Такой ребёнок в общении нервозен, старается добиться внимания и в то же время его отторгает, впадает в агрессивность или отчуждается, не умеет быть внимательным, любить. Всё это приводит к тому, что ребёнок относится к окружающим недружелюбно, преимущественно отрицательно.

В условиях детского дома у ребят возникают своеобразные отношения друг с другом. В семье существует чувство фамильного «мы». Это нравственная сила создает у ребёнка состояние защищенности. Без родительского покровительства у ребят стихийно складывается интернатское «мы и чужие», «мы и они». От «чужих» все обособляется, но и в своей группе ребёнок обособлен.

Из-за отсутствия любви и заботы, отсутствия родительского попечительства и тепла ребята могут жестоко обращаться со своими сверстниками, обижать младших. Отчуждение от людей они считают нормой, отсюда их «право» на нарушение общественных устоев. В школе они негативно относятся к одноклассникам, живущим в семьях [7 – 9].

Ребёнок в интернате должен адаптироваться к большому числу сверстников. Постоянное пребывание в их среде создает постоянную напряженность, тревожность, агрессию. В интернатах и детских домах распространены онанизм, гомосексуализм, сексуальные отклонения. Все это результат нервных расстройств недостающей любви, отсутствие положительных эмоций.

В интернатах нет помещения, где бы ребёнок мог побыть один, отдохнуть от постоянной толпы, проанализировать свои поступки.

Без внутреннего самососредоточения формируется определенный стандартный социальный тип личности. У детей, живущих на государственном обеспечении, формируются иждивенческие черты («нам должны», «дайте»), сведены к нулю ответственность и бережливость.

Библиографический список

1. Беляков В.В. *Сиротские детские учреждения России: Исторический очерк*. Москва, 1993.
2. Антонян Ю.М., Самичев Е.Г. *Неблагоприятные условия формирования личности в детстве и вопросы предупреждения преступности*. Москва, 1993.
3. Баженов В.Г. *Воспитание педагогически запущенных подростков*. Киев, 1986.
4. Буянов М.И. *Ребёнок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра*. Москва, 1998.
5. *Актуальные проблемы современного детства*. Москва, 1993.
6. Старостина Е.Н. *Проблемы социализации детей-сирот*. Available at: <http://открытыйурок.рф/статья/662877>
7. *Опыт и проблемы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечительства, в современных условиях*. Осадчая и др.; Под ред. академика РАН В.И. Жукова. Москва: Издательство РГСУ, 2009.
8. Козлова Е.А. Каким образом социально-экономические характеристики семьи связаны с благополучием ребёнка? *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 331 – 333.
9. Швалюк Я.А. Поощрение и наказание в системе методов педагогической коррекции. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 108 – 109.

References

1. Belyakov V.V. *Sirotskie detskie uchrezhdeniya Rossii: Istoricheskij ocherk*. Moskva, 1993.
2. Antonyan Yu.M., Samichev E.G. *Neblogopriyatnye usloviya formirovaniya lichnosti v detstve i voprosy preduprezhdeniya prestupnosti*. Moskva, 1993.
3. Bazhenov V.G. *Vospitanie pedagogicheski zapuschnnyh podrostkov*. Kiev, 1986.
4. Buyanov M.I. *Rebenok iz neblagopoluchnoj sem'i: Zapiski detskogo psihiatra*. Moskva, 1998.
5. *Aktual'nye problemy sovremennogo detstva*. Moskva, 1993.
6. Starostina E.N. *Problemy socializacii detej-sirot*. Available at: <http://otkrytyjurok.rf/stat'i/662877>
7. *Opyt i problemy zhizneustrojstva detej-sirot i detej, ostavshih'sya bez popечitel'stva, v sovremennyh usloviyah*. Osadchaya i dr.; Pod red. akademika RAN V.I. Zhukova. Moskva: Izdatel'stvo RGSU, 2009.
8. Kozlova E.A. Kakim obrazom social'no-ekonomicheskie harakteristiki sem'i svyazany s blagopoluchiem rebenka? *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 331 – 333.
9. Shvalyuk Ya.A. Pooščrenie i nakazanie v sisteme metodov pedagogicheskoj korrekcii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 108 – 109.

Статья поступила в редакцию 03.03.19

УДК 378

Ivanov P.V., senior teacher, Stavropol Pedagogical Institute (Yessentuki, Russia), E-mail: lezina07@rambler.ru

METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF STUDENTS AMONG ADULTS. The article is dedicated to a problem of methodological substantiation of information culture formation in adult learners. In the field of questions posed to researchers by the modern pedagogical community, a significant position is taken by the methods of formation of information culture in adult students. It is established that an adult student achieves quality and significantly reduces the time of mastering new information, if it pursues a practical goal, which sets itself. The problem of formation of information culture in adult students is considered at three levels: philosophical, general scientific and specific scientific. At the philosophical level, the provisions of dialectical materialism, pragmatism, information theory are applicable to it. At the general scientific level it should be considered in line with the value approach. At the specific scientific level, competence-based, personality-oriented approaches are significant. Research methods include theoretical analysis, collection and processing of empirical data, observation, survey, modeling, experiment, its reflection.

Key words: researching methodology, information culture, adult pupils, philosophic, common to scientific and concrete scientific levels, dialectic materialism, pragmatism, information theory, values, competence, personal approaches, researching methods, theoretical analysis, gathering and treatment of empiric facts, observation, interrogation, modelling, experiment, reflection.

P.V. Ivanov, st. преп., филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ессентуки, E-mail: lezina07@rambler.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена проблеме методологического обоснования формирования информационной культуры у взрослых обучающихся. В поле вопросов, которые ставит перед исследователями современное педагогическое сообщество, значимую позицию занимают способы формирования информационной культуры у взрослых обучающихся. Установлено, что взрослый обучающийся достигает качества и существенно сокращает время овладения новой информацией, если преследует практическую цель, которую ставит перед собой. Проблема формирования информационной культуры у взрослых обучающихся рассмотрена на трех уровнях: философском, общенаучном и конкретно-научном. На философском уровне к ней применимы положения диалектического материализма, прагматизма, теории информации. На общенаучном уровне ее следует рассматривать в русле ценностного подхода. На конкретно-научном уровне значимыми являются компетентностный, личностно-ориентированный подходы. Методы исследования включают теоретический анализ, сбор и обработку эмпирических данных, наблюдение, опрос, моделирование, эксперимент, его рефлексия.

Ключевые слова: методология исследования, информационная культура, взрослые обучающиеся, философский, общенаучный, конкретно-научный уровни исследования, диалектический материализм, прагматизм, теория информации, ценностный, компетентностный, личностно-ориентированный подходы, методы исследования, теоретический анализ, сбор, обработка эмпирических данных, наблюдение, опрос, моделирование, эксперимент, рефлексия.

Содержательное расширение, структурное углубление активно развивающегося в XXI в. образования взрослых интенсифицирует технологическую, социально-экономическую, культурную динамику российского сообщества. Вместе с тем в рамках данной отрасли имеются проблемы, одна из которых – формирование информационной культуры у взрослых обучающихся.

Поясним значение ключевых понятий нашей статьи. «Информация» – это сведения, данные, являющиеся объектом передачи, хранения и переработки [1]. Из более чем пятисот существующих определений культуры остановимся на нормативных, рассматривающих культуру как совокупность норм и правил, организующих человеческое поведение [2]. В качестве рабочего определения информационной культуры примем её толкование как сформированности у человека информационных компетенций (способностей, знаний, умений и готовности работать с различными источниками информации) и обусловленных ими поведения и общения. На практике достижение такой культуры у взрослых людей оказывается достаточно сложным.

Старшее поколение, рожденное в середине XX в., относящееся к пред- и пенсионному возрасту, составляет пласт российского населения с низкой информационной культурой. Противоречие между стремительным постиндустриальным общественным развитием и недостаточной разработанностью теоретических основ формирования информационной культуры у данной категории населения актуализирует решение этой проблемы. Цель данной статьи заключается в обосновании методологии исследования формирования информационной культуры у взрослых обучающихся.

Методология педагогического исследования традиционно рассматривается на философском, общенаучном и конкретно-научном (технологическом, методическом) уровнях. На философском уровне интерес для нашего исследования представляет положение *диалектического материализма* о принципиальной значимости социальных факторов для формирования психических функций и процесса обучения. Речь идет о мотивирующей функции окружающей среды в формировании информационной культуры у взрослых людей. Насыщенность информационных потоков и пользователей сети Интернет инициирует взросление человека на формирование информационной культуры.

Другим философским направлением, предлагающим эффективные пути для решения поставленной нами проблемы, является *прагматизм (утилитаризм)*. В поле нашего зрения – дидактическая концепция прагматизма. Её разработчики (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.) утверждали, что для того, чтобы овладеть социальным наследием, человеку необходимо освоить как можно больше видов деятельности, присущих современной цивилизации. Поэтому приоритет отдается не изучению отдельных предметов, а формированию новых отношений и типов поведения через практические занятия, через «погружение» обучающегося в различные виды деятельности: вовлечение в жизнь социального окружения, разрешение определенных проблем.

В соответствии с положениями прагматизма, необходимо построить обучение в соответствии с субъективными запросами взрослой аудитории, нацелить учебную программу на отражение информационных интересов слушателей.

В данном контексте значима *теория информации*, или кибернетика. Она возникла в 1920–1940 гг. в ответ на потребности планетарного социума в изучении пропускной способности каналов связи, оптимального кодирования и передачи сообщений. В 1948 г. американский ученый К. Шеннон [3] ввел понятие «количество информации», рассмотрел его применение для решения вопроса передачи сообщений по различным каналам связи.

Большой вклад в теорию информации внесли А.Н. Колмогоров, В.А. Котельников, А.А. Харкевич, А.Я. Хинчин, Н. Винер, А. Файнштейн и др. Введение в теорию информации количественной меры информации привело к всестороннему развитию этой теории и распространению ее почти на все области знаний, в том числе, педагогику.

В поле вопросов, которые ставят перед исследователями современное педагогическое сообщество, значимую позицию занимают способы формирования информационной культуры у взрослых обучающихся. В рамках *общенаучного уровня* рассмотрим *ценностный подход* к решению этого вопроса. Согласно ему взрослый обучающийся достигает качества и существенно сокращает время овладения новой информацией, если преследует практическую цель, которую ставит перед собой.

Ценность характеризует человеческое измерение общественного сознания, поскольку пропущена через личность, её внутренний мир. Если идея – это прорыв к постижению отдельных сторон бытия, индивидуальной и общественной жизни, то ценность – это личностно окрашенное отношение к миру, возникающее не только на основе знания и информации, но и собственного жизненного опыта человека.

Философские течения дают разную интерпретацию ценностям образования. Цель образования, как полагают консерваторы, в приспособлении не к жизни, а к нормам, непреходящим стандартам, вечным истинам. По мнению представителей классического реализма, образование должно быть направлено на формирование привычек приобретения знаний, использования их и наслаждения ими. Эссенциализм отстаивает необходимость сохранения и передачи идей, представлений и видов практики, характеризовавших культуру в прошлом. В системе ценностей экзистенциализма главное место занимают свобода и ответственность.

Вернемся к уровневым методологическим характеристикам нашего исследования. В ракурсе *конкретно-научного* уровня к поставленной нами проблеме применим компетентностный подход, который интерпретируется как направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких качеств, как компетентность средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе [4]. При этом компетентностный подход коррелирует с ценностным, т. к., по утверждению британского психолога Дж. Равена [5], компоненты компетентности проявляются и развиваются только в условиях деятельности, интересной для человека.

Компетентностный подход и методические аспекты его применения рассматривались в научных трудах В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, Т.Б. Гребёнок, Н.И. Ермаковой, И.А. Зимней, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторского и др. По мнению названных ученых содержание компетентностного подхода следует рассматривать под углом процесса и результата. С точки зрения процесса под компетентностным подходом понимается основанное на знаниях формирование в процессе обучения и практической деятельности интеллектуально и личностно обусловленных социальных качеств индивида, т. е. компетенций. С точки зрения результата такой подход коррелирует с методом моделирования результатов образования и их представления как норм качества образования.

Компетентностный подход делает акцент как на информированность обучающегося, так и на формирование у него умения решать задачи, выстраивать линию поведения в проблемных ситуациях, действовать, совершенствовать свои умения, навыки и при этом быть личностью, полноправным членом социума. Компетентностный подход ориентирован на такие цели образования, как индивидуальное развитие личности, обучаемость.

Сущностными характеристиками компетентностного подхода являются: 1) социальная и личностная значимость формируемых знаний, умений и навыков, качеств и способов продуктивной деятельности индивида, 2) наличие определенных критериев измерения, которые можно фиксировать и подвергать обработке статистическими методами [6].

На этом же уровне к исследовательскому арсеналу нашей работы относится *личностно-ориентированный подход*. В соответствии с гуманистической парадигмой личностно-ориентированное обучение взрослого человека должно рассматриваться в контексте его развития, реализации возможностей и способности в социуме.

Личностно ориентированное обучение основывается на методологическом признании в качестве системообразующего – фактора личности обучающегося: его потребностей, мотивов, способностей, целей, активности, интеллекта и других индивидуальных психологических особенностей. В процессе обучения максимально учитываются половозрастные, индивидуально-психологические и статусные особенности обучающихся.

Учет осуществляется через организацию учебно-пространственной среды, технологий обучения. Принципиально изменяется взаимодействие обучаемых и педагогов. Они становятся субъектами процесса обучения.

Теоретически обосновывая личностно ориентированное обучение, В.В. Сериков [7] подчёркивает необходимость создания условий для реализации личностно-развивающих функций обучающего процесса. К числу таких функций учёный относит мотивацию, опосредование по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения, коллизию (видение скрытых противоречий действительности).

Для нас важно то обстоятельство, что личностно ориентированное обучение максимально обращено к индивидуальному опыту взрослых обучающихся, их потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии [8 – 10].

Логика нашего исследования подводит к выделению *методов* исследования. Считаю, что следует выделить теоретический, эмпирический, проектный и экспериментальные методы. В качестве теоретического метода мы рассматриваем анализ, осуществляющийся путем рассмотрения отдельных сторон, свойств, составных частей формирования информационной культуры у взрослых обучающихся.

Эмпирические методы предполагают сбор и обработку эмпирических данных, наблюдение, опрос.

Экспериментальные методы представлены экспериментом и его рефлексией, направленных на поиск новых, более эффективных способов решения проблемы нашего исследования, включающих опытное моделирование формирования информационной культуры у взрослых и условий его протекания.

Выполненное нами методологическое обоснование решения проблемы формирования информационной культуры у взрослых обучающихся отразило целесообразность применения к ней на следующих уровнях:

- на философском уровне положений диалектического материализма, прагматизма, теории информации;
- на общенаучном уровне ей релевантен ценностный подход;
- на конкретно-научном уровне решение проблемы осуществляется с помощью компетентностного, личностно-ориентированного подходов.

Методы исследования представлены теоретическим анализом, эмпирическими (сбор и обработка эмпирических данных, наблюдение, опрос), проектными и экспериментальными (моделирование, эксперимент и его рефлексия).

Библиографический список

1. Харкевич А.А. Теория информации. *Вопросы философии*. 1963; 4: 78.
2. Kroeber A.L., Kluckhohn Cl. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. N.Y., 1952: 112.
3. Шеннон К. *Работы по теории информации и кибернетике*. Москва, 1963: 233 – 332.
4. *Стратегия модернизации общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования*. Москва, 2001.
5. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр, 2002.
6. Губарь А.И. Проблемы управления образовательным процессом в условиях компетентностно-ориентированного подхода. *Проблемы перехода на компетентностно-ориентированное образование*. Барнаул: Изд-во ААЭП, 2008: 10 – 21.
7. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование. *Педагогика*. 1994; 5: 16 – 20.
8. Козлова С.А., Коджаспирова Г.М., Азарова Л.Н., Артамонова Е.И., Бодина Е.А., Виноградова Н.Ф., Горлова Н.А., Конышева Н.М., Коreshkov В.В., Курочкина И.Н., Ромашина С.Я., Савенков А.И., Савостьянов А.И., Тарева Е.Г., Чумаков Б.Н., Шахманова А.Ш. *ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИКИ*: коллективная монография. Ответственный редактор С.А. Козлова. Составитель Г.М. Коджаспирова. Москва, 2017.
9. Шахманова А.Ш. Специфика профессиональной деятельности педагога детского дома. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2011; 2 (72): 185 – 190.
10. Shakhmanova A.Sh. Social and pedagogical problems of the upbringing of orphans in Russia. *Russian Education and Society*. 2010; T. 52; № 5: 71 – 78.

References

1. Harkevich A.A. Teoriya informacii. *Voprosy filosofii*. 1963; 4: 78.
2. Kroeber A.L., Kluckhohn Cl. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. N.Y., 1952: 112.
3. Shannon K. *Raboty po teorii informacii i kibernetike*. Moskva, 1963: 233 – 332.
4. *Strategiya modernizacii obshchego obrazovaniya: materialy dlya razrabotki dokumentov po obnovleniyu obshchego obrazovaniya*. Moskva, 2001.
5. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obschestve: vyuyavlenie, razvitie i realizaciya*. Moskva: Kogito-Centr, 2002.
6. Gubar' A.I. Problemy upravleniya obrazovatel'nym processom v usloviyah kompetentnostno-orientirovannogo podhoda. *Problemy perehoda na kompetentnostno-orientirovannoe obrazovanie*. Barnaul: Izd-vo AA'EP, 2008: 10 – 21.
7. Serikov V.V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie. *Pedagogika*. 1994; 5: 16 – 20.
8. Kozlova S.A., Kodzhaspirova G.M., Azarova L.N., Artamonova E.I., Bodina E.A., Vinogradova N.F., Gorlova N.A., Konysheva N.M., Koreshkov V.V., Kurochkina I.N., Romashina S.Ya., Savenkov A.I., Savost'yanov A.I., Tareva E.G., Chumakov B.N., Shahmanova A.Sh. *PERSPEKTIVY ISSLEDOVANIYA SOVREMENNYH PROBLEM PEDAGOGIKI*: kolektivnaya monografiya. Otvetstvennyj redaktor S.A. Kozlova. Sostavitel' G.M. Kodzhaspirova. Moskva, 2017.
9. Shahmanova A.Sh. Specifika professional'noj deyatel'nosti pedagoga detskogo doma. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2011; 2 (72): 185 – 190.
10. Shakhmanova A.Sh. Social and pedagogical problems of the upbringing of orphans in Russia. *Russian Education and Society*. 2010; T. 52; № 5: 71 – 78.

Статья поступила в редакцию 12.03.19

УДК 371.321.2

Kirichenko Ye.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: kleiner777@mail.ru
Derbeneva T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: dertat79@list.ru

CULTURAL TEXTS AND CRITERIA FOR THEIR SELECTION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TO STUDENTS OF LANGUAGE AND NON-LANGUAGE SPECIALTIES. The article deals with a problem of selection criteria of text material for teaching foreign language communication to students of language and non-language specialties. Classifications of texts are given from the viewpoint of the interdisciplinary basis of teaching. The description of different types of texts is associated with the development of a special typology of texts that take into account their specificity in teaching foreign language communication to students of language and non-language specialties. The authors focus on the classification of cultural texts, which are important to be used in the process of teaching communication in a foreign language. The research works out the criteria for the selection of cultural texts that taking into account not only their theme and language contents, but also their degree of historical, linguistic, cultural and scientific information in the text, as well as the specificity of cultural codes expressed in various sign systems.

Key words: foreign language communication, type of texts, cultural text, code, criteria for typology, teaching process.

Е.А. Кириченко, канд. пед. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: kleiner777@mail.ru
Т.В. Дербенева, канд. пед. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: dertat79@list.ru

ТЕКСТЫ КУЛЬТУРЫ И КРИТЕРИИ ИХ ОТБОРА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ И НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В данной статье рассматривается проблема критериев отбора текстового материала для обучения иноязычному общению студентов языковых и неязыковых специальностей. С точки зрения междисциплинарной основы обучения приводятся классификации текстов. Описание различных видов текстов связано с разработкой специальной типологии текстов, которая бы учитывала их специфику в обучении иноязычному общению студентов языковых и неязыковых специальностей. Основное внимание в работе авторы акцентируют на классификации текстов культуры, которые важно использовать в процессе обучения иноязычному общению. Авторами предложены критерии отбора текстов культуры, учитывающие не только тематику, языковую наполняемость, но и степень насыщенности текста исторической, лингвострановедческой, социокультурной, научной информацией, а также специфику культурных кодов, выраженных в различных знаковых системах.

Ключевые слова: иноязычное общение, тип текста, текст культуры, код, критерии типологии, процесс обучения.

В связи с изменениями парадигмы образования, актуальным становится пересмотр средств обучения вообще и иностранному языку в частности. Одним из таких средств обучения является текстовый материал, которых входит в содержание обучения иностранному языку. Поскольку в содержании обучения не уточнены определенные типы текстов, необходимо рассмотреть различные классификации текстов и критерии их отбора в обучении иноязычному общению студентов языковых и неязыковых специальностей.

Понятие «тип текста» является одной из ключевых категорий в исследованиях текста. Под «типом текста» понимается форма текста, в которой реализуется коммуникативное намерение говорящего и которая строится по определенным правилам и нормам. Каждый конкретный текст наряду с грамматическими, лексическими, фонетическими и иными особенностями своей структуры обладает также специфическими для данного типа речевых произведений текстовыми признаками.

В широком смысле под различными типами текстов понимаются классы текстов, ориентированные на структуру и функции связанных предложений и характеризующиеся определенным набором лингвистических и экстралингвистических признаков [1, с. 781], [2, с. 638], [3, с. 594].

В лингвистических исследованиях подчеркивается абстрактный характер этого понятия и тип текста можно определить как класс или совокупность текстов, имеющих одну или несколько общих черт.

Проблема классификации и создание типологии текстов рассматривалась многими отечественными и зарубежными исследователями (В.Г. Адмони, В.П. Белянин, Н.С. Валгина, К. Гаузенблас, Г.Я. Солганик и др.).

Типология текстов в методике обучения иностранным языкам подразумевает классификацию текстов по общности соответствующих признаков с точки зрения тех трудностей, которые они вызывают при восприятии и понимании. Типология текстов, несмотря на свое центральное положение в общей теории тек-

ста, до сих пор недостаточно разработана как в теории текста, так и в методике преподавания иностранных языков. Не определены и общие критерии, которые должны быть положены в основу типологизации текстов. Объективно это объясняется многоаспектностью, сложностью самого феномена «текст», а субъективно – сравнительно небольшим периодом разработки теории текста, когда он стал рассматриваться не только в лингвистических исследованиях, но и в семиотике, методике обучения иностранным языкам.

Типологизация текстов осложняется выбором критериев классификации, поскольку сходства и различия признаков могут по-разному комбинироваться, а текст многоаспектен, и поэтому он может быть отнесен к различным группам текстов.

Таким образом, типология текстов представляет собой сложную классификацию текстов по их существенным признакам, которая позволяет ориентироваться в их многообразии и является источником знаний о них.

Для создания классификации текстов культуры при обучении иноязычному общению студентов языковых и неязыковых специальностей в методическом плане необходимо рассмотреть существующие классификации текстов вообще, с целью проследить отнесенность текстов культуры к той или иной классификации. Создание классификации текстов культуры позволит распределить их в соответствии с этапом обучения и темами, предусмотренными программой обучения.

Г.Я. Солганик предлагает следующую классификацию вербальных текстов:

- по характеру построения с учетом типа речи: от первого, второго или третьего лица;
 - по характеру передачи чужой речи: прямая, косвенная, несобственно-прямая;
 - по участию в речи одного, двух или большего количества участников: монолог, диалог, полилог;
 - по функционально-смысловому назначению, включая функционально-смысловые типы речи: описание, повествование, рассуждение и др.;
 - по типу связи между предложениями: тексты с цепными связями, с параллельными, с комбинированными;
 - по функциям языка и на экстралингвистической основе выделяются функциональные стили (функционально-стилистическая типология текстов) [4].
- Данная классификация рассматривает вербальные тексты с различных сторон.

Н.С. Валгина в основе типологизации текстов опирается на экстратекстуальные факторы, предполагающие возможность общения. Исходя из этого все тексты делятся на следующие виды:

- художественные, характеризующиеся установкой на неоднозначность восприятия;
- нехудожественные, характеризующиеся установкой на однозначность восприятия;
- устные в разговорно-бытовой сфере общения;
- письменные в сферах официального, эстетического общения [5].

Согласно этой классификации тексты культуры принадлежат к художественным текстам, поскольку одним из свойств текстов культуры является художественность. Следовательно, данное положение позволяет использовать тексты культуры для обучения межкультурному общению, для смыслового анализа, а также анализа их содержания.

В.Г. Адмони различает тексты следующих образцов:

- сакральные тексты (магические, мифологемные, религиозные),
- утилитарные тексты (научные, производственные, административно-правовые, публицистические, рекламные),
- тексты в звуковой массовой коммуникации,
- художественные тексты [6].

Классификация текстов В.Г. Адмони реализует лингвистическое понятие текста, и включает вербальные тексты, иногда сочетающиеся с невербальными, что определяет их специфику, например текст сопровождается видеоизображением или картинкой.

При разработке своей классификации текстов, К. Гаузенблас обращается к критериям, ранее не принимавшимся во внимание составителями различных текстовых типологий. Кроме того, он использует ограниченное количество факторов, характерных для той или иной текстовой структуры:

1. Простота / сложность структуры текста целого речевого произведения:
 - речевое произведение содержит один текст с единственным смыслом (деловые письма, заявления, сообщения о происшествии);
 - речевое произведение содержит один или двойной смысл (поэзия, художественная проза);
 - речевое произведение состоит из одного текста, в который вставлен отрывок из другого речевого произведения, становящийся частью текста целого речевого произведения, но продолжающий выделяться из него;
 - текст повествования, и в особенности текст художественной прозы с прямой речью, с неотмеченной прямой речью и с несобственно-прямой речью;
 - диалогическое произведение речи;
 - речевое произведение, содержащее два (или более) текста, с соотношением: основной текст/вспомогательный текст; явный текст/скрытый текст;
 - речевые произведения, в которых два (или более) текста переплетаются.

2. Свободные и зависимые речевые произведения:

- речевые произведения (относительно) независимые, «самодостаточные» (радиопередачи, телефонные разговоры);
- речевые произведения (относительно) независимые от ситуации, но включающие как лингвистические средства, так и нелингвистические;
- речевые произведения, тесно связанные с ситуацией.

3. Непрерывные и прерывные речевые произведения [7].

Некоторые текстовые классификации относятся к нетрадиционным. Примером одной из таких типологий можно назвать концепцию В.П. Белянина, который пытается ввести в классификацию художественных текстов новые критерии, основанные на достижениях психолингвистики. В.П. Белянин предлагает различать следующие типы текстов:

- светлые тексты (в основе лежит описание мира личности или того мира (в том числе и природного), который окружает эту личность);
 - активные тексты (содержание определяется противопоставлением главного героя действиям других персонажей, которые пытаются помешать ему);
 - простые (или жестокие) тексты (наличие оппозиции «я» – «враг»);
 - веселые тексты (описывают поведение людей, характеризующихся богатством идей, предпримчивостью, ловкостью, изворотливостью и всегда веселым настроением);
 - красивые тексты (описание большого количества нереальных и/или трагических ситуаций, происходящих с героями);
 - усталые тексты (идейная направленность текстов сводится к мысли: слабого надо пожалеть, ему надо помочь);
 - печальные тексты (семантический компонент таких текстов – «сожаление» и «завершение», будущее в таких текстах практически отсутствует, стиль лиричен);
 - сложные тексты (авторы стремятся к логической непротиворечивости, но не к описанию реального состояния);
 - смешанные тексты (тексты, в которых можно увидеть как минимум описание двух типов сознания) [8].
- Критерии, положенные в основу данной классификации, позволяют определить эмоциональную сторону и определенные сюжетные построения текстов, черты в связи с характеристиками и свойствами человеческого мышления.

В методической практике используются такие типы текстов как устные в разговорно-бытовой сфере общения и письменные в сфере официального, специального и эстетического общения; учебные, подготовленные авторами учебника или преподавателем и аутентичные, созданные в процессе реального общения носителей языка [9].

В каждой из перечисленных типологий текст культуры имеет свое определенное место. В первую очередь «текст культуры» это текст художественной литературы (согласно факторам экстратекстуальности в типологии Н.С. Валгиной и по типологии В.Г. Адмони). С точки зрения структуры текста «тексту культуры» присуща простота и сложность структуры и в тоже время, он может быть как свободным, так и зависимым произведением (К. Гаузенблас). В зависимости от содержания «текст культуры» может относиться к любому типу по классификации В.П. Белянина. Но следует отметить, что ни одна из предложенных типологий не соответствует методической целенаправленности использования текстов культуры в обучении иноязычному общению студентов языковых и неязыковых специальностей. Это связано, прежде всего, с тем, что понятие «текст культуры» является не только лингвистическим, но и семиотическим, культурологическим и методическим. Следовательно, требуется создание специальной типологии текстов культуры, которая бы учитывала их специфику в обучении иноязычному общению студентов.

Традиционно согласно трем литературным жанрам в филологии принято выделять три типа текстов:

1. лирические, включающие стихотворение, оду, балладу, сонет и т. п.;
2. эпические, охватывающие рассказ, повесть, роман и т. п.;
3. драматические, включающие комедию, трагедию, шутку и т. п. [10, с. 183].

Данная классификация охватывает лишь вербальные тексты художественной литературы, иные типы семиотических систем, такие как виды художественного творчества, остаются без внимания. С целью формирования умений иноязычного общения типологизация текстов культуры должна осуществляться особым образом, т. к. методическая классификация текстов культуры предполагает рассмотрение невербальных текстов культуры, которые важно использовать в процессе обучения иноязычному общению студентов языковых и неязыковых специальностей на старшем этапе. Данное положение обусловлено тем, что студенты имеют как языковой, так и речевой опыт и владеют как практическими основами иностранного языка, так и теоретическими.

Одним из основных способов выделения типов текста, в том числе текстов культуры, может быть **критерий принадлежности его к видам художественного творчества**, в связи со спецификой художественного образа, поскольку он является основным в классификации текстов, относящихся к художественному творчеству. Следовательно, рассматривая искусство как художественное творчество в целом и как генератор текстов можно выделить такие типы текстов культуры как музыкальные тексты, архитектурные тексты, тексты изобразительного искусства (графика, фотография), тексты театра и киноискусства. Детализация

текстов изобразительного искусства приведена с целью разработки на их основе системы упражнений, направленной на формирование соответствующих компетенций. Данные тексты представляют собой невербальные тексты культуры, которые можно эффективно использовать на старшем этапе для языковой специальности по дисциплине «Практика устной и письменной речи» и на спецкурсе по иностранному языку для неязыковых специальностей.

Тексты культуры построены исключительно на образных системах знаков, обладающих свойством протяженности, непрерывности либо во времени (музыка), либо в пространстве (изобразительное искусство), либо и во времени и в пространстве (танец) [11; 12].

Поскольку типология текстов культуры, используемых для обучения различным видам речевой деятельности, не может учитывать только пространственно-временные особенности текста, она должна включать в себя и его кодовые, языковые, тематические, информативные и речевые характеристики, которые позволяют определить методику работы с данными текстами.

Следующим критерием данной типологии можно считать **принадлежность к определенной кодовой системе**, с помощью которой зашифрована текстовая информация [13]. Под кодом понимается совокупность знаков и система определенных правил, при помощи которых информация может быть представлена в виде набора этих знаков для передачи, обработки и хранения информации.

Каждый текст культуры содержит в себе собственные коды, которые открывают новые возможности языка и учат смотреть на мир по-новому. Читатель, желающий постичь какой-либо текст культуры, например, произведение искусства прошлого, должен руководствоваться не только своими собственными кодами (первым впечатлением, эмоциями), но и той коммуникативной ситуацией, в которой родилось произведение. В связи с этим возможно выделение следующих кодов:

1. Зрительные или визуальные коды, которые представлены иконическими, индексальными знаками и символами. Известно, что зрение представляет собой самый важный канал с максимальной пропускной способностью благодаря возможности воспринимать объекты на расстоянии, различать цвета, мелкие подробности формы. Понимание таких кодов, их взаимоотношений и контекстов, в которых они приемлемы, есть часть того, что обеспечивает участие в общении.

Визуальные тексты культуры разделяются на два класса – *статические*, т. е. художественные произведения воплощаются в неподвижном знаковом материале и *динамические*, или процессуальные, включающие в художественные произведения движение как семиотическое средство. Статические виды искусства называют также «предметными», поскольку относящиеся к ним произведения – картины, скульптуры, архитектурные сооружения входят в данную категорию. Динамические виды искусства воплощаются, главным образом, в пластике движений человеческого тела (пантомима, танец).

2. Звуковые или слуховые коды являются вторыми по пропускной способности канала восприятия информации и обеспечивают музыкальное сопровождение. Они оперируют только одним типом знакового материала – комбинациями звуков, различающихся по громкости, тону, ритму и пр. Художественная организация этого материала есть звуковой сопровождение [14].

Следует отметить, что тексты культуры могут содержать как зрительные, так и звуковые коды. К таковым относится, например художественный или документальный фильм, театральная постановка. Данные коды можно назвать комбинированными.

3. Словесные или вербальные коды характерны для устных и письменных текстов. Хотя вербальные языковые знаки (слова, фразы) воспринимаются нами визуально (в письменном тексте) и аудиально (в устной речи), словесное искусство не является ни визуальным, ни аудиальным. Художественная ценность визуально воспринимаемого литературного текста все же определяется не его внешним, зримым видом, а используемыми в нем вербальными средствами, т. е. языковыми знаками вместе с их значениями. Аналогичным образом звучание слов может быть важным компонентом художественной речи, особенно стихотворной («звукопись» усиливает выразительность поэтического языка).

4. Культурные и эстетические коды включают систему поведения, ценности и сосредотачивают внимание на проблемах искусства и прекрасного. С позиции этих кодов тексты культуры рассматриваются в различных аспектах: онтология искусства, теория форм, творчества, отношения между искусством и обществом, реализация текстов культуры в учебном процессе. Культурные коды позволяют понять и оценить существенную роль знаковых фигур или культовых образов данной эпохи, глубже понять ее менталитет, внутренние устремления, скрытые переживания.

Таким образом, коды обеспечивают «каркас», в рамках которого тексты культуры наполнены определенным содержанием и смыслом, восприятие которых требует соответствующей языковой подготовки. В связи с этим понимание содержания зависит от следующих факторов:

- текстуального контекста: вида художественного творчества;
- социального контекста (наличия автора текста, социального состава аудитории, экономических факторов и т. д.);
- технологических характеристик (черт используемых средств выражения) [13].

Понимание закодированной лингвострановедческой и социокультурной информации в текстах культуры, которое носит уровневый характер, открывает

пути «включения» человека в культурный контекст, помогает осознать свое место в культуре, ориентироваться в сложных и динамичных социальных структурах. Фундаментальный смысл языка культуры в том, что понимание мира, которое мы можем достичь, зависит от знаний или языков, позволяющих нам этот мир воспринимать. С методической точки зрения задача обучения иноязычному общению с помощью текстов культуры заключается в овладении закодированного содержания текстов культуры.

Критерии типологии текстов культуры связаны с их спецификой, т. е. спецификой их кодовых систем. Следовательно, при разработке типологии текстов культуры необходим учет содержательной стороны текста, т. е. его наполняемость как в языковом (лексическом и грамматическом) плане, так и в плане содержания знака с его значением, т. е. его семантики, синтактики и прагматики. Наполняемость языковым (лексическим и грамматическим) материалом относится в большей степени к вербальным текстам. Поскольку тексты культуры представляют собой знаковые системы, то языковой материал следует рассматривать с точки зрения синтаксических, семантических и прагматических правил. Так, синтактика изучает особенности строения знаков, правила составления их комбинаций. Семантика изучает смысловое содержание знаков и их комбинаций. Прагматика изучает особенности практического использования знаков в процессе коммуникации, устанавливает правила, действия получателя знака в контексте той или иной знаковой ситуации.

Большую роль в обучении иноязычному общению играет языковой материал, который содержится в вербальных текстах культуры, позволяющий формировать и совершенствовать речевые умения во всех видах речевой деятельности. Содержащийся в текстах определенный грамматический материал может способствовать изучению грамматических явлений изучаемого языка. Насыщенность текстов лексическим материалом позволит расширить словарный запас студентов языковых и неязыковых специальностей на различных этапах обучения, познакомить их с лексикой, встречающейся в текстах.

В методическом плане также важна тематика текстов культуры. Они должны соответствовать темам, изучаемым в соответствующей дисциплине на различных этапах. Тематическая направленность текстов культуры дает возможность не только ввести студентов в изучаемую тему, но и расширить их фоновые знания по той или иной теме. Кроме того, тексты культуры знакомят студентов с культурой страны изучаемого языка в разных ее аспектах: в культурологическом, историческом, научном и т. д. Следовательно, **тематический критерий** является объединяющим среди всех остальных, т. е. универсальным для всех текстов культуры, используемых в обучении иноязычному общению в вузе.

Критерий **принадлежности к типу общения** – вербальному или невербальному – выделяется нами в связи с тем, что тексты культуры могут быть выражены как вербальными, так и невербальными кодами.

По форме устной речи вербальные тексты культуры могут подразделяться на монологические или диалогические, что позволяет формировать соответствующие умения в устной речи.

Кодовый критерий – зрительный, звуковой, вербальный – предполагает владение языком, которым выражена та или иная информация. Понимание в данном случае осуществляется поэтапно, от простого к сложному, т. е. сначала работа организуется с видимым или слышимым объектом, а затем с помощью дополнительной информации или без нее обсуждается подтекстовая информация.

Важным критерием отбора текстов культуры является **информативность**, т. е. насыщенность информацией различного рода. Так, например, содержащаяся историческая информация знакомит студентов с событиями, происходящими в стране изучаемого языка. Социокультурная информация позволит изучить национальную культуру народа. Лингвострановедческая информация в текстах культуры дает возможность познакомить студентов с особенностями языка, связанными с национальной культурой, а также лучше узнать и понять достопримечательности страны изучаемого языка. Научная информация позволяет познакомить студентов с современным состоянием науки и возможными исследованиями.

Таким образом, типологизация текстов культуры позволяет осуществить отбор текстового материала для обучения иноязычному общению студентов на основе специально отобранных критериев, учитывающих не только тематику, языковую наполняемость, но и степень насыщенности текста исторической, лингвострановедческой, социокультурной, научной информацией, а также специфику культурных кодов, выраженных в различных знаковых системах.

Рассмотренные критерии выделения текстов культуры можно объединить в группы по их содержательным, языковым и речевым характеристикам:

1. Содержательные критерии:

- тип общения (вербальный, невербальный);
- критерий принадлежности к видам художественного творчества (пространственные, временные и пространственно-временные);
- критерий культурной и информативной значимости;
- тематический критерий.

2. Языковые критерии:

- для вербальных текстов: уровень владения лексико-грамматическим материалом;

- для невербальных текстов: критерий принадлежности к знаковым системам;
- кодовый критерий.

3. Речевые критерии:

- критерий принадлежности к монологической речи;

- критерий принадлежности к диалогической речи [15].

Таким образом, рассмотренный текстовый материал и критерии его отбора предполагают эффективное их использование для обучения иноязычному общению студентов языковых и неязыковых специальностей.

Библиографический список

1. Bußmann H. *Lexikon der Sprachwissenschaft*: 2. Aufl. Stuttgart, 1990: 781.
2. Metzler *Lexikon Sprache*. Hrsg. von H. Glück, Stuttgart, Weimar, 1993: 638.
3. Jack C. Richards, *Longman Dictionary of LANGUAGE TEACHING AND APPLIED LINGUISTICS*: 4th edition Pearson, 2010: 594.
4. Солганик Г.Я. *Стилистика текста*: учебное пособие. Москва: Флинта, Наука, 2002.
5. Валгина Н.С. *Теория текста*: учебное пособие. Москва: Логос, 2003.
6. Адмони В.Г. *Система форм речевого высказывания*. Рос. А.Н., ин-т лингв. исслед. Санкт-Петербург: Наука. Санкт-Петербург. изд. фирма, 1994.
7. Гаузенблэз К. О характеристике и классификации речевых произведений. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 8: Лингвистика текста. Москва: 1978.
8. Белянин В.П. *Психолингвистические аспекты художественного текста*. Москва: Изд-во МГУ, 1988.
9. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
10. Филиппов К.А. *Лингвистика текста*: Курс лекций. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003.
11. *Основы теории художественной культуры*: учебное пособие. Под общей редакцией Л.М. Мосоловой. Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2001.
12. Суминова Т.Н. *Информационные ресурсы художественной культуры (артосферы)*. Москва: Академический Проект, 2006.
13. Эко У. *Отсутствующая структура. Введение в семиологию*. ТОО ТК «Петрополис», 1998.
14. Агеев В.Н. *Семиотика*. Москва: Издательство «Весь Мир», 2002.
15. Кириченко Е.А. *Методика обучения студентов языкового вуза иноязычному межкультурному общению (на материале текстов культуры)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2011.

References

1. Bußmann H. *Lexikon der Sprachwissenschaft*: 2. Aufl. Stuttgart, 1990: 781.
2. Metzler *Lexikon Sprache*. Hrsg. von H. Glück, Stuttgart, Weimar, 1993: 638.
3. Jack C. Richards, *Longman Dictionary of LANGUAGE TEACHING AND APPLIED LINGUISTICS*: 4th edition Pearson, 2010: 594.
4. Solganik G.Ya. *Stilistika teksta*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, Nauka, 2002.
5. Valgina N.S. *Teoriya teksta*: uchebnoe posobie. Moskva: Logos, 2003.
6. Admoni V.G. *Sistema form rechevogo vyskazyvaniya*. Ros. A.N., in-t lingv. issled. Sankt-Peterburg: Nauka. Sankt-Peterb. izd. firma, 1994.
7. Gauzenblaz K. O karakteristike i klassifikacii rechevyh proizvedenij. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Vyp. 8: Lingvistika teksta. Moskva: 1978.
8. Belyanin V.P. *Psiholingvisticheskie aspekty hudozhestvennogo teksta*. Moskva: Izd-vo MGU, 1988.
9. Azimov E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
10. Filippov K.A. *Lingvistika teksta*: Kurs lekcij. Sankt-Peterburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2003.
11. *Osnovy teorii hudozhestvennoj kul'tury*: uchebnoe posobie. Pod obshej redakciej L.M. Mosolovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Lan'», 2001.
12. Suminova T.N. *Informacionnye resursy hudozhestvennoj kul'tury (artofery)*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2006.
13. Eko U. *Otsutstvuyushchaya struktura. Vvedenie v semiologiyu*. TОО TK «Petropolis», 1998.
14. Ageev V.N. *Semiotika*. Moskva: Izdatel'stvo «Ves' Mir», 2002.
15. Kirichenko E.A. *Metodika obucheniya studentov yazykovogo vuza inoyazychnomu mezhkul'turnomu obscheniyu (na materiale tekstov kul'tury)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2011.

Статья поступила в редакцию 18.03.19

УДК 376.3

Lizunova G.Yu., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: ufkz2008@mail.ru
Taskina I.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: taskina-i@mail.ru
Kudirmekova N.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: kudirmekova.n@yandex.ru
Chertolys V.N., MA student, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: helikaon@yandex.ru
Kashcheyeva N.V., MA student, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: super.nataliya94@yandex.ru

INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT. The article is dedicated to a topical issue of modern education in the Russian Federation and abroad – the formation of inclusive education. The authors of the article refer to the historical and pedagogical experience in this area of education, note bright and significant steps in the development of inclusive education in Russia, give examples of the implementation of inclusive education in the Republic of Altai. The authors reveal that it is an inclusive educational environment that will provide an opportunity to receive quality education for children with disabilities. For the success of this process, the organization of well-coordinated activities of all subjects of the educational process (children, their parents, teachers, psychologists and other professionals) is necessary.

Key words: inclusive education, children with disabilities, children with disabilities, psychological and pedagogical support.

Г.Ю. Лизунова, канд. филос. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: ufkz2008@mail.ru
И.А. Таскина, канд. психол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: taskina-i@mail.ru
Н.И. Кудирмекова, канд. пед. наук, доц., доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: kudirmekova.n@yandex.ru
В.Н. Чертолыс, магистрант, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: helikaon@yandex.ru
Н.В. Кашчеева, магистрант, Горно-Алтайский государственный университет, Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: super.nataliya94@yandex.ru

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ

Статья посвящена актуальному вопросу современного образования в Российской Федерации и за рубежом – становлению инклюзивного образования. Авторы в статье обращаются к историко-педагогическому опыту в этом направлении образования; отмечают яркие и значимые шаги развития инклюзивного образования в России, приводят примеры внедрения инклюзивного образования в своем регионе – Республике Алтай. Авторами отмечается, что именно инклюзивная образовательная среда обеспечит возможность получения качественного образования детям с ограниченными возможностями здоровья. Для успешности данного процесса необходима организация слаженной деятельности всех субъектов образовательного процесса (детей, их родителей, педагогов, психологов и других специалистов).

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение.

Изменчивость современного мира, его прогрессивные тенденции в сфере образования расширяют возможности для всех категорий граждан, в том числе и для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Инклюзивное образование является одним из важнейших направлений современного образования России. В соответствии со статьей 5 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ-273) в целях реализации права каждого человека на образование образовательными организациями должны быть созданы необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ОВЗ, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования.

Статья 79 ФЗ-273 обязывает профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования, а также организации, осуществляющие образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения, создавать специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ. Профессиональные стандарты в сфере образования, предъявляющие требования к педагогическим работникам, вступили в силу 1 января 2017 года.

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает «включенность», что в отношении образования понимается как модель обучения и воспитания лиц с особыми потребностями. Именно инклюзивная образовательная среда позволит обеспечить возможность получения качественного образования детям с особенностями развития. «Ограниченные возможности здоровья» является современным обобщающим термином различных нарушений развития [1].

Становление инклюзивного образования в России имеет глубокие исторические корни. Школа и образование России обладают большим научным и методическим опытом организации содержательного учебно-воспитательного процесса для детей с различными проявлениями отклонений в развитии.

Одним из первых подвижников коррекционно-педагогического направления является врач В.П. Кащенко (1870–1943), организовавший в 1908 г. в Москве частную школу-санаторий для детей с интеллектуальной недостаточностью и трудностями поведения. После Октябрьской революции 1917 года на базе данной школы были созданы Дом изучения ребёнка (1918–1921) и Медико-педагогическая опытная станция (1923–1924), впоследствии составившие основу для Научно-исследовательского института дефектологии Академии педагогических наук РСФСР (совр. Институт коррекционной педагогики РАО). Коррекционно-воспитательная работа с аномальными и дефективными детьми (по терминологии тех лет в отношении умственно-отсталых детей) была направлена не только на исправление отдельных нарушений, но и на формирование личности ребёнка, на закаливание его организма, развитие движений, чувственного опыта и мышления, включение ребёнка в посильный труд. Коррекционная направленность педагогики В.П. Кащенко получила распространение в дореволюционных и советских учреждениях общего и специального образования.

С наследием В.П. Кащенко – Научно-исследовательским институтом дефектологии АПН РСФСР – связано имя известного психолога Л.С. Выготский (1896-1934) заложил теоретические основы отечественной дефектологии, определил общие закономерности развития и обучения детей разных категорий, основной принцип коррекции имеющихся нарушений. Одним из важнейших достижений Л.С. Выготского является анализ взаимодействия процессов развития и обучения в детском возрасте, как в норме, так и при патологии развития, раскрытие сложных динамических соотношений между ними, установление детерминирующей роли обучения по отношению к процессу развития.

Создание государственной дифференцированной системы учебно-воспитательных учреждений для детей с отклонениями в развитии и открытие профессиональных учебных заведений для подготовки специалистов-дефектологов связано с выходом законодательных актов советского государства. Это Постановление Совета Народных Комиссаров РСФСР «О согласовании функций Народных Комиссариатов просвещения и здравоохранения в деле воспитания и охраны здоровья дефективных детей» от 10 декабря 1919 г., «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков» от 23 ноября 1926 г., «О мероприятиях для усиления работы по воспитанию и обучению умственно отсталых, глухонемых и слепых детей и подростков» от 9 августа 1927 г. [2].

Согласно распоряжениям советского правительства основным типом учреждения образования для умственно-отсталых детей определялась вспомогательная школа-интернат с пяти-шестилетней продолжительностью обучения и организацией производственно-учебных мастерских с соответствующим оборудованием, материалами и инструкторским персоналом. На детей с нарушениями в развитии распространялось законодательство о введении в СССР всеобщего начального обучения. Государственная плановая комиссия РСФСР согласовывала план развертывания сети вспомогательных школ и классов для умственно-отсталых детей с общим планом по всеобщему обучению, учитывая при этом необходимость открытия специальных школ для имеющегося контингента детей.

С 1960 г. продолжительность обучения во вспомогательной школе увеличилась до восьми лет. В Постановлении Совета Министров РСФСР от 24 сентября 1960 г. «О сроках обучения в общеобразовательных школах для слепых, слабослышащих, тугоухих и глухонемых детей» вводилось требование выполнения Закона 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии

системы народного образования в РСФСР», известного как Закона о всеобщем восьмилетнем обучении.

Учебно-воспитательный процесс вспомогательных школ осуществлялся по особым учебным планам, программам и учебникам. Значительный объем учебного времени отводился трудовой и профессиональной подготовке. Например, помимо курсов общеобразовательных предметов программа вспомогательных школ предусматривала занятия по социально-бытовой ориентировке и ритмике. Вспомогательные школы осуществляли максимальную коррекцию недостатков детей в процессе учебы и воспитания, а также занятий по исправлению дефектов развития и лечебно-профилактической работы. Виды трудового обучения определялись с учетом производственного окружения школы, возможностей проведения производственной практики и трудоустройства выпускников по месту жительства.

В довоенный период истории специального образования получила развитие система подготовки педагогических кадров для учебно-воспитательной работы с аномальными детьми. В первые годы советской власти были организованы курсы дефектологов в Петрограде (1918, руководитель А.С. Грибоедов) и Москве (1919, руководитель В.П. Кащенко). В Петрограде в 1918 г. открыты факультет дефектологии при Институте дошкольного воспитания и Институт социального воспитания нормального и дефективного ребёнка [3].

В 1934 г. стало самостоятельным факультетом Московского педагогического государственного института дефектологическое отделение 2-го МГУ, сформированного из Института дефективного ребёнка (1920) и Педагогического института детской дефективности (1921). Видную роль в организации дефектологического образования в СССР сыграли Д.И. Азбукин, А.Н. Граборов, Ф.А. Рау, В.П. Кащенко, Л.В. Занков, Б.И. Коваленко, А.И. Дьячков, А.Р. Лурия.

Термин «специальные школы» получил закрепление в положениях Министерства просвещения РСФСР 1963 г. «О школе-интернате с особым режимом для слепых детей», «О специальной школе-интернате с особым режимом для детей с тяжелым нарушением речи», «О школе-интернате с особым режимом для детей, перенесших полиомиелит» и др. В отношении воспитанников специальных учебных заведений распространялись требования «Правил для учащихся», создания единого коллектива, участия в различных видах общественно-полезной, культурно-массовой, посильной физкультурной и кружковой работы, а также в проводимых в стране общественно-политических кампаниях. Одним из важных видов общественно-полезного и доступного труда учащихся являлось самообслуживание, организуемое при участии родительского комитета без ущерба для учебной работы и состояния здоровья.

В 1960 – 1980-е гг. в СССР получили развитие различные типы специальных школ для детей с нарушениями развития. Они реализовали основные положения государственной политики в области народного образования, обеспечили осуществление всеобщего восьмилетнего обучения детей с особыми образовательными потребностями. Отметим, что наряду с ними статус специальных имели школы углубленного изучения иностранного языка (языков), физико-математические школы, спортивные школы-интернаты, специальные исправительно-трудовые учреждения для малолетних нарушителей и пр., что изменяло официальную статистику. Несмотря на позитивный опыт организации специальных школ для детей с ограничениями в развитии, следует отметить их негативную атмосферу изоляции от массового образования, закрытость специальной образовательной системы [4]. Советские учреждения специального образования также находились в изоляции от мировых гуманистических систем обучения и воспитания детей с различными нарушениями развития. Это в полной мере можно отнести к имени и наследию известного итальянского педагога М. Монтессори (1870 – 1952) и создателя Вальдорфской педагогики, немецкого философа Р. Штейнера (1861 – 1925).

С середины 1990 гг. в отечественной коррекционной педагогике и специальной психологии наметилась тенденция к интегрированному обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями развития.

В настоящее время в нашей стране более 2 миллионов детей относятся к категории детей с ограниченными возможностями (8% всей детской популяции). Дети с инвалидностью составляют около 700 тысяч человек. При этом наблюдается ежегодное увеличение численности данной категории детей [5]. Уже во многих регионах России осуществляется обучение детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками. Не исключение и наш регион. Примером организации инклюзивного образования в условиях дошкольной образовательной организации нашего региона является работа яслей-сада № 6 «Незабудка» г. Горно-Алтайска. Это одно из первых учреждений дошкольного образования Республики Алтай, открывшего в 1990-е гг. наряду с общеразвивающими группами две специализированные группы (группа для детей с нарушением интеллекта и санаторная группа для тубинфицированных детей). С 1999 г. здесь функционирует группа для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и их нормально развивающихся сверстников.

Примером специализированного образовательного учреждения с историей работы может служить КОУ РА «Коррекционная школа-интернат». Годом ее основания считается 1960 год. Но, первое здание, в котором размещалась школа, была построена в 1928 году. С 1945 по 1959 годы там находилась школа для глухонемых детей. По решению горисполкома от 23 августа 1960 года Горно-Алтайская школа глухонемых детей была реорганизована во вспомогательную шко-

лу-интернат. Первый набор обучающихся в 1960 году составлял только 4 класса: первый, второй, третий, четвертый. Сегодня в школе 233 обучающихся, 18 классов-комплектов. В школе работает 84 педагога. Педагогами используются индивидуальные программы, позволяющие раскрыть и развить способности каждого ребенка и реализовать их потенциальные возможности.

Горно-Алтайский государственный университет, являясь очагом науки и образования Республики Алтай, также планомерно осуществляет инклюзивное образование, интеграцию и адаптацию студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс вуза. Для успешности данного процесса необходима организация слаженной деятельности

всех субъектов образовательного процесса (студентов, их родителей, педагогов, психологов и других специалистов). Этому способствует наличие Программы психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ, предложенной специалистами Центра социально-психологической помощи университета.

Таким образом, двигаясь в ногу со временем, следуя тенденциям развития современного общества и образования в Российской Федерации и за рубежом, реализацией Национального проекта «Образование», следует анализировать и использовать лучший опыт при решении задач образования, в том числе, и инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Глухов В.П. Дефектология. *Специальная педагогика и специальная психология*. Available at: <http://www.iprbookshop.ru/75801.html>
2. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. *Сборник документов. 1917-1973 гг.* Москва: Педагогика, 1974.
3. *Российская педагогическая энциклопедия*: В 2 тт. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993.
4. Кудирмекова Н.И. Проблема воспитания толерантности к лицам с ограниченными возможностями здоровья. *Диалог культур и толерантность общения: Сборник статей по материалам III Межрегиональной студенческой научно-практической конференции*. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2017.
5. *Педагогика и психология инклюзивного образования*. Казань: Познание, 2013.

References

1. Gluhov V.P. Defektologiya. *Special'naya pedagogika i special'naya psihologiya*. Available at: <http://www.iprbookshop.ru/75801.html>
2. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obsheobrazovatel'naya shkola. *Sbornik dokumentov. 1917-1973 gg.* Moskva: Pedagogika, 1974.
3. *Rossiyskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*: V 2 tt. Moskva: Bol'shaya Rossiyskaya `enciklopediya, 1993.
4. Kudirmekova N.I. Problema vospitaniya tolerantnosti k licam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Dialog kul'tur i tolerantnost' obscheniya: Sbornik statej po materialam III Mezhregional'noj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2017.
5. *Pedagogika i psihologiya inkluzivnogo obrazovaniya*. Kazan': Poznanie, 2013.

Статья поступила в редакцию 11.03.19

УДК 371

Magomedov G.Kh., Head of Department of Physical Education and Sports Medicine, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: imbir84@mail.ru

THE MAIN COMPONENTS OF THE POTENTIAL OF A TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION TO ORGANIZE AND CONDUCT HEALTH, SPORTS AND RECREATION ACTIVITIES. The article reveals that an ability of a physical education teacher to organize and conduct recreational sports and entertainment events is always conditioned by the qualities that he has created and that help him communicate effectively with students, determine the efficiency and level of mastering the required ability. This potential is divided into many components but in strong interconnection and integrity. Knowing the technologies that help preserving health is the main part of the training of future teachers and is a distinctive feature of the Russian educational system. Among them the author singles out the following: erudition, a broad professional and cultural horizon, self-organization and self-management, communicative qualities, an aspiration for self-education from the standpoint of health values. An important component of the physical activity of teachers of physical culture and sports are mass entertainment events and cultural and sporting events.

Key words: physical education teacher, recreational sports and entertainment events, components, communication skills, self-organization, self-management, self-education.

Г.Х. Магомедов, зав. каф. физического воспитания и спортивной медицины, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: imbir84@mail.ru

ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА ФИЗКУЛЬТУРЫ ОРГАНИЗОВЫВАТЬ И ПРОВОДИТЬ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ СПОРТИВНО-ЗРЕЛИЩНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ

В статье выявлено, что способность педагога физкультуры организовывать и проводить оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия всегда обусловлена сформированными у него качествами, которые помогают его эффективному общению с обучающимися, определяют оперативность и уровень овладения педагогом искомой способностью, которая, в свою очередь, делится на многие составляющие, но находящиеся в сильной взаимосвязи и целостности. Среди них мы выделили следующие: эрудиция, широкий профессиональный и культурный кругозор, самоорганизация и самоменеджмент, коммуникативные качества, устремленность к самообразованию с позиции ценностей здоровья. Важной составляющей физкультурной деятельности педагогов физической культуры и спорта являются массовые зрелищные мероприятия и культурно-спортивные праздники.

Ключевые слова: педагог физкультуры, оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия, компоненты, коммуникативные качества, самоорганизация, самоменеджмент, самообразование.

Сегодня Россия активно участвует в организации и проведении многочисленных соревнований на самом высоком уровне – зимняя Олимпиада в Сочи, участие в чемпионатах Европы и мира по различным видам спорта и т. д. Но многочисленные изменения в области спортивной международной политики, давление на российский спорт и российских спортсменов, поставили перед Министерством физической культуры и спорта РФ новые задачи, требующие срочного разрешения. Одна из них – разворот внимания спортивной общественности к спорту народному, массовому спорту, поскольку физическая культура спорт – это эффективное вложение в развитие и преумножение человеческого потенциала любого государства, который способствует улучшению качества жизни и здоровья населения.

Способность педагога физкультуры организовывать и проводить оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия предполагает его умение организовать деятельность, цель которой в удовлетворении потребностей подопечных в занятиях спортом и физических упражнениях, активизации участия в народном

спорте, в творческой спортивно-оздоровительной деятельности и индивидуальном самовыражении.

Современный педагог физкультуры – это человек, который не только преподает школьникам физическую культуру, формирует у них навыки самостоятельного занятия спортом, но и популяризирует, пропагандирует здоровый образ жизни. Профессиональные качества педагога физической культуры классифицируются на отдельные, но в то же время, целостные группы – педагогический такт, мировоззренческо-нравственные, коммуникативные, устремленные, аналитические, психомоторные. Вместе с тем, важно отметить, что от профессиональных качеств напрямую зависят личностные качества педагога физкультуры. К ним можно отнести физическое здоровье, сбалансированность характера и настроения, находчивость, активность, заинтересованность пополнить свой интеллектуальный багаж, а также примерное поведение, которому готовы подражать учащиеся.

Согласно собранным и анализируемым материалам, способность педагога физкультуры организовывать и проводить оздоровительные спортивно-зрелищ-

ные мероприятия всегда обусловлена сформированными у него качествами, которые помогают его эффективному общению с обучающимися, определяют оперативность и уровень овладения педагогом искомой способностью, которая, в свою очередь, делится на многие составляющие, но находящиеся в сильной взаимосвязи и целостности. Среди них мы выделили следующие: эрудиция, широкий профессиональный и культурный кругозор, самоорганизация и самоменеджмент, коммуникативные качества, устремленность к самообразованию с позиции ценностей здоровья.

Что представляют из себя качества педагога физкультуры, части его способности организовывать и проводить оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия – эрудиция и широкий профессиональный кругозор? «Педагогическая эрудиция представляет собой запас современных знаний, которые педагог гибко и целесообразно применяет при решении педагогических задач» [1, с. 88]. То есть, знания всегда были и сегодня остаются важным фактором в реализации возможностей педагога для осуществления продуктивной педагогической деятельности. С данным положением перекликается мысль известного педагога А.С. Макаренко, который писал: «ученики простят своим педагогам и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания своего дела. Особенно это касается старшеклассников и студентов, которые оценивают педагога не только и не столько по его коммуникативным качествам (умению общаться, входить в контакт с людьми), сколько по профессиональным качествам» [2, с. 36 – 39]. Осведомленность и широкий кругозор педагога физической культуры и спорта включает в себя общие и специализированные знания. К общекультурным знаниям можно отнести политическую и гражданскую культуру, культуру общения, общие знания по литературе, искусству, истории, что говорит об уровне мировоззренческой культуры. Профессиональные знания – это знания, необходимые для продуктивного преподавания физической культуры и спорта, которые, в свою очередь делятся на психолого-педагогические, медико-биологические, физиологические и психомоторные, важные для педагога физкультуры. Знания должны накапливаться не только из учебных курсов, книг, популярных и научных журналов, но и из бесед со своими педагогами. Ещё более важно – знания, которые приобретает педагогом, должны черпаться в процессе общения и коммуникации со своими учениками.

Следующим компонентом, который определяет способность педагога физкультуры организовывать и проводить оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия, являются *самоорганизация и самоменеджмент*. Самоменеджмент представлен в науке, которая объясняет закономерности грамотного использования собственного времени для эффективного достижения поставленных значимых целей. Главная задача искусства самоменеджмента заключается в том, чтобы максимально, за определенное количество времени, использовать возможности для реализации поставленных задач, а также умело управлять всем течением собственной жизни. При этом, он должен уметь преодолевать внешние барьеры и причины, мешающие для реализации поставленных задач.

«Самоменеджмент – это интегративное профессионально-личностное качество, предполагающее, во-первых, собственную инициативность и предприимчивость специалиста, его самоанализ, самоконтроль, самосознание, способность к организации своего дня, рабочей недели, месяца, года, способного руководить собой и собственным временем, обладающим способностью к самопланированию, к самовоспитанию, независимости и постоянному самосовершенствованию; во-вторых – это степень обладания студентами известными техниками, средствами и инновационными методиками самоменеджмента» [3].

Педагогу физической культуры, который готовит себя к работе организатора-менеджера, должен превращать любые ситуации в организованные упорядоченные действия, в ходе которых направляются и выполняются поставленные педагогические задачи.

Сложно сформировать у педагога физической культуры и спорта способность организовывать и проводить оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия – это умение педагога коммуницировать, общаться не только с учениками, но со своими коллегами – то есть, *коммуникативные качества*. Термин «коммуникация» с латинского «communico» – делаю общим, связываюсь, общаюсь или обмен мыслями, мнениями, сведениями и идеями, представляет собой форму взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности. «Главное место среди всех социальных процессов, бесспорно, занимает коммуникация. Она выступает необходимым элементом взаимодействия людей, племён, народов, государств; с помощью коммуникации конструируются социальные отношения, общности, системы и институты. Коммуникация выступает одним из важнейших оснований социальности как особой формы человеческого

бытия и общественных отношений. Именно это придаёт особую значимость философскому осмыслению феномена коммуникации» [4].

Коммуникативность педагога требует наличия коммуникативной направленности личности, желающей идти на контакт, проявляющая потребности в общении, убеждения, идеалы и соответствующие ценностные ориентации. Если педагог имеет низкий уровень коммуникативности, у него может развиться боязнь общаться, коммуникативный дискомфорт, заниженная самооценка и даже страх, что может послужить переменной профессиональной направленности. У педагога может возникнуть неуверенность в себе, способная закрепиться в виде свойства личности. Поэтому, знание технологий общения, техник и методов налаживания связей – важный момент, особенно, для педагогов физической культуры и спорта. «Обязательными деловыми качествами преподавателя физического воспитания (тренера по виду спорта), отмечает В.А. Сластенин, должны быть: понимание идейных основ воспитания в нашей стране, знание своего дела, умение обучать движениям и воспитывать физические качества, умение организовывать коллектив занимающихся и находить важный подход к ученикам, умение наблюдать и учитывать результаты учебно-воспитательного процесса, уметь воспитывать своим предметом, быть культурным. К основным личным качествам, которыми должен обладать преподаватель (тренер), относятся: творческая активность, гибкость ума, трудолюбие, честность, бескорыстие, принципиальность, выдержка, требовательность, скромность, культура.

Для достижения цели физического воспитания применяются следующие группы средств:

- 1) физические упражнения;
- 2) оздоровительные силы природы;
- 3) гигиенические факторы» [5].

Еще один компонент способности педагога физкультуры организовывать и проводить оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия – это его *устремленность быть здоровым и стремиться к самообразованию с позиции ценностей здоровья*. Известно, одна из главных проблем для любого государства – это здоровье людей, каждого гражданина и целой нации. Ведь здоровье нации обеспечивает и преумножает силу и мощь государства. Но до сих пор в нашей стране большой процент детей и молодежи демонстрируют слабое здоровье и незаинтересованность, отсутствие мотивации в участии в системе здорового образа жизни. «В России более 64,5% процентов молодого поколения от 14 до 30 лет имеют проблемы со здоровьем; 18% процентов учащихся общеобразовательных школ имеют хорошее здоровье; допризывная молодежь также демонстрирует здоровье, которое не соответствует тем требованиям, что предъявляет армейская служба и важность выполнения минимальных нормативов физической подготовки (ГТО)» [6].

Направленность педагога фокусироваться на внедрение полезных для здоровья техник и технологий при обучении – существенная и злободневная проблема всей спортивной системы и всей образовательной системы. Владение технологиями, способными сохранить здоровье, главная часть профессиональной подготовки будущих педагогов и отличительная особенность всей российской образовательной системы. По этой причине, всё, что относится к образовательному учреждению, его специфика, общий уровень культуры педагогического состава, содержание образовательных программ – все это имеет естественное отношение к проблеме сохранения здоровья обучающихся. Оздоровительные технологии должны быть действенными, направленными на перспективное физическое развитие учащихся – к ним можно отнести тренировку силы, закаливание в любое время года, разработка выносливости, скорости реакции, гибкости суставов, хорошего дыхания и других качеств, отвечающих за здоровье [7 – 9].

С осуществлением цели – правильной организации обучения в рамках сохранности здоровья – у педагогов появляется возможность не допустить перегрузки и усталость учащихся, помогает им осознать важность сохранения здоровья. Чтобы правильно построить систему, отвечающей сохранности здоровья учащихся, педагог физической культуры сам должен быть способен сохранять, поддерживать собственное здоровье и стремиться к самообразованию с позиции ценностей здоровья.

Таким образом, способность педагога физкультуры организовывать и проводить оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия предполагает его умение организовывать деятельность, цель которой в удовлетворении потребностей подопечных в занятиях спортом и физических упражнениях, активизации участия в народном спорте, в творческой спортивно-оздоровительной деятельности и индивидуальном самовыражении. Важной составляющей физкультурной деятельности педагогов физической культуры и спорта являются массовые зрелищные мероприятия и культурно-спортивные праздники.

Библиографический список

1. Гамзаева М.В. *Формирование способности у будущих педагогов к педагогическому самоменеджменту*. Махачкала, 2011.
2. Макаренко А.С. *Педагогическая поэма*. Сост. вступит. ст. примеч., пояснения С. Невская. Москва: ИТРК, 2003.
3. *Педагогический словарь*. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. и др. Москва, 2008.
4. Берсенева Ю.В. Становление понятия «коммуникация» в социально-гуманитарном познании: содержание, структура, функции коммуникации. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Философские науки. 2017; 4: 6 – 20.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*. 11 издание. Москва: «Академия», 2012.
6. *О внесении изменения в перечень индивидуальных показателей для оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации*. Постановление Правительства РФ от 10.09.2013 № 794.

7. Магин В.А. *Модернизация системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Всероссийский научно-исследовательский институт физической культуры и спорта. Москва, 2006.
8. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога. *Теория и практика физической культуры*. 2005; Т. 191: 191.
9. Магин В.А. Компетентностная модель специалиста по физической культуре и спорту. *Вестник спортивной науки*. 2006; 1: 43 – 47.

References

1. Gamzaeva M.V. *Formirovanie sposobnosti u buduschih pedagogov k pedagogicheskomu samomenedzhmentu*. Mahachkala, 2011.
2. Makarenko A.S. *Pedagogicheskaya po'ema*. Sost. vstupil. st. primech., po'yasneniya S. Nevskeya. Moskva: ITRK, 2003.
3. *Pedagogicheskij slovar'*. Zagvyazinskij V.I., Zakirova A.F. i dr. Moskva, 2008.
4. Berseneva Yu.V. Stanovlenie ponyatiya «kommunikaciya» v social'no-gumanitarnom poznanii: soderzhanie, struktura, funkcii kommunikacii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Filosofskie nauki. 2017; 4: 6 – 20.
5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyaynov E.N. *Pedagogika*. 11 izdanie. Moskva: «Akademiya», 2012.
6. *O vnesenii izmeneniya v perechen' individual'nyh pokazatelej dlya ocenki `effektivnosti deyatel'nosti organov ispolnitel'noj vlasti sub`ektov Rossijskoj Federacii*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 10.09.2013 № 794.
7. Magin V.A. *Modernizaciya sistemy professional'noj podgotovki specialistov po fizicheskoj kul'ture i sportu na osnove innovacionnyh tehnologij*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Vserossijskij nauchno-issledovatel'skij institut fizicheskoj kul'tury i sporta. Moskva, 2006.
8. Lubyshva L.I., Magin V.A. Innovacionnye tehnologii v professional'noj podgotovke sportivnogo pedagoga. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2005; T. 191: 191.
9. Magin V.A. Kompetentnostnaya model' specialista po fizicheskoj kul'ture i sportu. *Vestnik sportivnoj nauki*. 2006; 1: 43 – 47.

Статья поступила в редакцию 11.03.19

УДК 371

Mamalova Kh.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia),

E-mail: mamalova_1964@list.ru

Akhmadova Z.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia),

E-mail: akhmadova-64@mail.ru

MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS AS PATRIOTISM, LOYALTY TO THE FATHERLAND. The article studies military-patriotic education of students as patriotism, devotion to the fatherland. Patriotism is a basis of social and state systems, spiritual and moral basis of their viability and effective functioning. Patriotism is one of the deepest feelings enshrined in the centuries of struggle for freedom and independence of the Motherland, so as the teacher will be able to develop in each student this feeling, so will be cohesive and tolerant in our society as a whole. It is concluded that military-patriotic education, as one of the types of multifaceted, large-scale and ongoing activities, has a high level of complexity, that is, it covers almost all categories of youth, permeates many aspects of society, especially the Armed Forces of the Russian Federation, other troops, military formations and bodies.

Key words: military-patriotic education, student youth, patriotism.

Х.Э. Мамалова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. чеченской филологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,

E-mail: mamalova_1964@list.ru

З.М. Ахмадова, канд. филол. наук, доц. каф. чеченской филологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,

E-mail: akhmadova-64@mail.ru

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ, КАК ПАТРИОТИЗМ, ПРЕДАННОСТЬ СВОЕМУ ОТЕЧЕСТВУ

В статье изучено военно-патриотическое воспитание студенческой молодёжи, как патриотизм, преданность своему отечеству. Патриотизм представляет собой фундамент общественной и государственной систем, духовно-нравственную основу их жизнеспособности и эффективного функционирования. Патриотизм – одно из наиболее глубоких чувств, закреплённых веками борьбы за свободу и независимость Родины, поэтому насколько педагог сможет развить в каждом студенте данное чувство, настолько будет сплочённым и толерантным в целом наше общество. Сделан вывод о том, что военно-патриотическое воспитание, как один из видов многоплановой, масштабной и постоянно осуществляемой деятельности, обладает высоким уровнем комплексности, то есть охватывает своим воздействием практически все категории молодёжи, пронизывает многие стороны жизни общества, особенно Вооружённых Сил РФ, других войск, воинских формирований и органов.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, студенческая молодёжь, патриотизм.

Воспитание должно подготовить человека к одной из главных ролей в жизни – к роли гражданина, которая предусматривает выполнение гражданских обязанностей – чувства долга перед страной, обществом, родителями, чувство национальной гордости и патриотизма, уважение Конституции государства, государственной символики, ответственность за судьбу страны, бережное отношение к национальным и природным богатствам государства. Ситуация развития современного общества на данный момент создаёт хорошие предпосылки для формирования активной гражданской позиции молодого поколения.

В Концепции государственной молодёжной политики в Российской Федерации отмечено, что для эффективного формирования демократического уклада жизни вуза необходимо совершенствование работы студенческого самоуправления, которая осуществляется по следующим направлениям: решение актуальных вопросов жизнедеятельности студентов, социальная и правовая защита, участие в работе органов самоуправления, развитие их социальной активности и инициативы, помощь в трудоустройстве, взаимодействие с общественными организациями. Для повышения эффективности молодёжной политики предлагается ряд мер по поддержке общественных инициатив молодёжных и детских общественных объединений, социально значимой деятельности молодых граждан, их общественных объединений, по созданию условий для реализации творческой активности, потенциала молодых граждан в общественной жизни [1, с. 1].

Патриотизм был и остаётся нравственным и политическим принципом, социальным чувством, содержание которого выражается в любви к своему Отечеству, преданности ему, в гордости за его прошлое и настоящее, стремление и

готовности его защитить. Патриотизм – одно из наиболее глубоких чувств, закреплённых веками борьбы за свободу и независимость Родины, поэтому насколько педагог сможет развить в каждом студенте данное чувство, насколько будет сплочённым и толерантным в целом наше общество, зависит от самого педагога. Заложенные в студенческом возрасте взгляды, мировоззрения, установки и идеалы укрепят и помогут развить патриотическую направленность личности нового человека-созидателя, активного участника общественных преобразований. Проблемы патриотического воспитания важны, в том числе, и для педагогического самосовершенствования преподавателя, здесь, несомненно, важен метод личного примера педагогов по патриотическому отношению к Родине и её ценностям [2].

В российской педагогике патриотическое воспитание всегда выступало важным направлением в организации воспитательной работы, прежде всего. Это касалось молодёжи. В современный период развития России патриотическое воспитание студентов ориентировано на сохранение историко-культурных ценностей, исторической преемственности, связи поколений.

Организация этого направления в вузе включает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, направленного на воспитание студентов, формирование у них гражданского сознания, патриотических убеждений.

Военно-патриотическое воспитание – многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность государственных органов, общественных объединений и организаций по формированию у молодёжи высокого патриотического сознания, возвышенного чувства верности к своему Отече-

ству, готовности к выполнению гражданского долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Цель военно-патриотического воспитания – развитие у молодежи гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование у нее профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества, особенно в процессе военной и других, связанных с ней, видов государственной службы, верности конституционному и воинскому долгу в условиях мирного и военного времени, высокой ответственности и дисциплинированности [3].

Для достижения этой цели требуется выполнение следующих основных задач:

- проведение научно обоснованной управленческой и организаторской деятельности по созданию условий для эффективного военно-патриотического воспитания молодежи;
- утверждение в сознании и чувствах молодежи патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому России, к традициям, повышение престижа государственной, особенно военной, службы;
- создание новой эффективной системы военно-патриотического воспитания, обеспечивающей оптимальные условия развития у молодежи верности к Отечеству, готовности к достойному служению обществу и государству, честному выполнению долга и служебных обязанностей;
- создание механизма, обеспечивающего эффективное функционирование целостной системы военно-патриотического воспитания молодежи, в том числе проходящей службу в рядах Вооруженных Сил РФ, других войск, воинских формирований и органов.

Содержание военно-патриотического воспитания, определяемое его целью и задачами, обуславливается особенностями, динамикой и уровнем развития нашего общества, состоянием его экономической, духовной, социально-политической и других сфер жизни, проблемами формирования подрастающего поколения, главными тенденциями развития этого процесса.

С учётом этих факторов в содержании военно-патриотического воспитания можно выделить два основных, тесно взаимосвязанных между собой компонента. Первый из них характеризуется более широкой социально-педагогической направленностью. Он основывается на таких элементах, как позитивные мировоззренческие взгляды и позиции по основным социальным, историческим, нравственным, политическим, военным и другим проблемам, важнейшие духовно-нравственные, деятельностные качества (любовь к Родине, уважение к законности, ответственность за выполнение конституционных обязанностей по защите Отечества и обеспечению безопасности его граждан и другие).

Социально-педагогический компонент содержания является доминирующим и составляет его ядро. Только сформировав личность гражданина и патриота России с присущими ему ценностями, взглядами, ориентациями, интересами, установками, мотивами деятельности и поведения, можно рассчитывать на успешное решение более конкретных задач по подготовке к реализации функции защиты Отечества, к военной и другим, связанным с ней, видам государственной службы.

В современных условиях, когда решается проблема профессионализации личного состава Вооруженных Сил РФ, других войск, воинских формирований и органов, значительно возрастают роль и значение специфического компонента содержания военно-патриотического воспитания. Это предполагает его более глубокую и последовательную дифференциацию, основательную и всестороннюю разработку в соответствии с теми конкретными задачами (и прежде всего практического характера), которые возлагаются на защитников Отечества в процессе прохождения военной и других, связанных с ней видов государственной службы.

Специфический компонент военно-патриотического воспитания характеризуется значительно большей конкретной и деятельностной направленностью. Практическая реализация этого содержания призвана обеспечить: глубокое понимание каждым молодым человеком своей роли и места в служении Отечеству, основанном на высокой личной ответственности за выполнение требований военной и государственной службы; убежденность в необходимости выполнения функции защиты Отечества в современных условиях; формирование основных качеств, свойств, навыков, привычек, необходимых для успешного выполнения обязанностей в рядах Вооруженных Сил РФ, других войск, воинских формирований и органов. Основой содержания специфического компонента является любовь к Отечеству, верность гражданскому и воинскому долгу, воинская честь, храбрость, стойкость, самоотверженность, доблесть, мужество, взаимовыручка.

В современных условиях в содержании военно-патриотического воспитания молодежи в качестве приоритетных выделяются следующие духовно-нравственные ценности:

- гражданственность;

Библиографический список

1. Концепция государственной молодежной политики в Российской Федерации. Available at: <http://lib.convdocs.org/docs/index-277984.html>
2. Сиволобова Н.А. Роль студенческих объединений в патриотическом воспитании молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 190 – 191.
3. Мамалова Х.Э. Военно-патриотическое и интернациональное воспитание студенческой молодежи в вузах России. *News of Science and Education*. 2018; Т. 12; № 3: 007-010.

- общенациональное в государственном масштабе;
- приоритет общественно-государственных интересов над личными; рольность к основам государственного и общественного строя, к существующей политической системе;
- патриотизм, преданность своему Отечеству;
- преемственность, сохранение и развитие лучших традиций Вооруженных Сил РФ, других войск, воинских формирований и органов;
- самоотверженность и способность к преодолению трудностей и лишений;
- гуманизм и нравственность, чувство собственного достоинства;
- социальная активность, ответственность, нетерпимость к нарушениям норм морали и права [3].

Система этих и других ценностей является важным фактором создания современных войск и сил, характеризующихся высоким морально-психологическим состоянием, боевой выучкой, мобильностью, готовностью к выполнению сложных и ответственных задач по защите Отечества в условиях реформирования российского общества, и может быть условно разделена на три сферы: общественно-государственную, патриотическую, военно-профессиональную.

Общественно-государственная сфера – защита социально-экономических, духовных, геополитических и других интересов россиян, их свободы и независимости, а также суверенитета и целостности страны, уважение к власти, понимание необходимости и правомерности преобразований, осуществляемых высшим руководством.

Патриотическая сфера – любовь к Родине, своему народу, национальное самосознание, верность гражданскому и воинскому долгу, готовность к достойному служению Отечеству.

Военно-профессиональная сфера – добросовестное отношение к военной службе, стремление к образцовому выполнению функциональных обязанностей, высокий уровень овладения воинской специальностью, честность, коллективизм и взаимовыручка, сохранение и развитие лучших воинских традиций, уважение к старшим, достоинство и соблюдение требований воинского этикета.

Среди ценностей, наиболее полно представляющих эти сферы, выделяются патриотизм и готовность к достойному служению Отечеству, которые являются стержнем содержания военно-патриотического воспитания молодежи.

Патриотизм – это олицетворение любви к своей Родине, сопричастность с её историей, природой, достижениями, проблемами, притягательными и неотделимыми в силу своей неповторимости и незаменимости, составляющими духовно-нравственную основу личности, формирующими ее гражданскую позицию и потребность в достойном, самоотверженном, вплоть до самопожертвования, служении Отечеству. Патриотизм представляет собой фундамент общественной и государственной систем, духовно-нравственную основу их жизнеспособности и эффективного функционирования [4; 5].

Готовность к достойному служению Отечеству – это многокомпонентное образование, соответствующее системе требований, предъявляемых обществом и его военной организацией к личности, являющееся результатом ее воспитания и подготовки к выполнению функций по защите общества и государства и выражающееся в реальной способности к их осуществлению в специфических условиях военной или иной связанной с ней государственной службы. К числу ценностей, на которых основывается военная и иные виды государственной службы в Вооруженных Силах РФ, других войсках, воинских формированиях и органах, относятся: гражданский долг, воинский долг, профессионализм, воинское мастерство.

Воспитание на воинских традициях, представляющих собой устойчивые, исторически сложившиеся, передаваемые из поколения в поколение специфические формы отношений в военной организации общества в виде порядка, правил и норм поведения, духовных ценностей, нравственных установок и обычаев, связанных с выполнением учебно-боевых задач, организацией военной и других видов государственной службы и быта.

Введение в содержание военно-патриотического воспитания этих и других ценностей – отражение объективных сторон общественного менталитета и российской государственности. Без таких ценностей и соответствующего теоретического и организационного обеспечения система военно-патриотического воспитания будет по-прежнему оставаться непрочной конструкцией, оторванной от важнейших функций государства, Вооруженных Сил РФ, других войск, воинских формирований и органов и от общественных приоритетов. Как отмечают авторы [7; 8], при этом особенно большое значение приобретает кадровое обеспечение школы, что бы на должном уровне осуществлять военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи.

Таким образом, военно-патриотическое воспитание, как один из видов многоплановой, масштабной и постоянно осуществляемой деятельности, обладает высоким уровнем комплексности, то есть охватывает своим воздействием практически все категории молодежи, пронизывает многие стороны жизни общества, особенно Вооруженных Сил РФ, других войск, воинских формирований и органов.

- Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. Историко-педагогические основы гражданско-правового воспитания учащейся молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 197 – 198.
- Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. Реализация возможности образовательного пространства вуза в воспитании будущего педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 200 – 201.
- Микайлов Д.А. Содержание и программное обеспечение формирования правовой компетентности бакалавра педагогического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 309.
- Борзенко И.Л., Комаристая Л.А. Кадровое обеспечение национальной школы в период её становления. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 22 – 24.
- Сиволобова Н.А., Погребная О.С., Соина В.М. Содержание и технологии патриотического воспитания студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2018. 6 (73): 107 – 108.

References

- Koncepcija gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://lib.convdocs.org/docs/index-277984.html>
- Sivolobova N.A. Rol' studencheskih ob'edinenij v patrioticheskom vospitanii molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 190 – 191.
- Mamalova H.E. Voenno-patrioticheskoe i internacional'noe vospitanie studencheskoj molodezhi v vuzah Rossii. *News of Science and Education*. 2018; T. 12; № 3: 007-010.
- Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V. Istoriko-pedagogicheskie osnovy grazhdansko-pravovogo vospitaniya uchashchejsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 197 – 198.
- Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V. Realizaciya vozmozhnosti obrazovatel'nogo prostranstva vuza v vospitanii buduschego pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 200 – 201.
- Mikailov D.A. Soderzhanie i programmnoe obespechenie formirovaniya pravovoj kompetentnosti bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 309.
- Borzenko I.L., Komaristaya L.A. Kadrovoe obespechenie nacional'noj shkoly v period ee stanovleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 22 – 24.
- Sivolobova N.A., Pogrebnaia O.S., Soina V.M. Soderzhanie i tehnologii patrioticheskogo vospitaniya studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018. 6 (73): 107 – 108.

Статья поступила в редакцию 03.03.19

УДК 373

Matsefuk E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: elena178@mail.ru
Razbegaev P.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: pavel173@mail.ru

INFORMATION AS A VALUE IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article substantiates the place and role of information in the modern educational process, reveals the main interpretations of the category "information" and its types. The authors note that today, at the stage of accelerated and uncontrolled growth of information, it becomes necessary to understand it as an educational value. The article focuses on this interpretation of what "information" is. The researchers raise a problem of the expediency of including information as a fundamental value in the existing value classifications. The authors trace the role of information at each stage of the educational process (with goal-setting, implementation components and its result). The paper substantiates that the correlation between the categories "information" and "a person's value attitude to information" is a necessary condition for the success of the educational process and, as a result, the student's socialization.

Key words: information, value, value relation, value relation to information, educational process, representation, concept, patterns.

Е.А. Мацефук, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: elena178@mail.ru

П.В. Разбегаев, канд. пед. наук, доц., ВА МВД России, г. Волгоград, E-mail: pavel173@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ КАК ЦЕННОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье обосновывается место и роль информации в современном образовательном процессе, раскрываются основные интерпретации категории «информация» и ее виды. Авторы отмечают, что сегодня, на этапе ускоренного и неконтролируемого роста информации, возникает необходимость понимания ее как образовательной ценности. В статье акцентируется внимание на данной трактовке «информации». Исследователями поднимается проблема целесообразности включения информации в качестве основополагающей ценности в существующие ценностные классификации. Авторами прослеживается роль информации на каждом из этапов образовательного процесса (при целеполагании, реализационных составляющих и его результате). В работе обосновывается, что корреляция категорий «информация» и «ценностное отношение личности к информации» – необходимое условие успешности образовательного процесса и, как следствие, социализации обучающегося.

Ключевые слова: информация, ценность, ценностное отношение, ценностное отношение к информации, образовательный процесс, представление, понятие, закономерности.

Информация всегда имела ценность. Это подтверждает известное выражение, приписываемое молвой Натану Ротшильду: «Кто владеет информацией – тот владеет миром». С тех пор важность цены и обладания информацией возросла многократно. Время сегодня – время информации. Информационная среда стала системообразующим общественным фактором. «Информационная среда, как любая открытая самоорганизующаяся система, включает в себя, в качестве структурных составляющих» [1, с. 57] постоянно увеличивающиеся разнообразные информационные потоки, суммирующие разнородную информацию.

Категория «информация» многоаспектна, единой ее трактовки не существует.

Информация (informatio) в буквальном переводе с латинского языка – есть ознакомление, разъяснение, изложение. В самом широком представлении, «информацию», возможно, интерпретировать как:

- описание фактов, сообщение;
- сведения о лицах, предметах, событиях или процессах, «вне зависимости от формы их представления и используемые при принятии решений, а также в целях получения знаний» [1, с. 57];
- пространство значений и смыслов (в семантическом аспекте);
- некий трансцендентальный феномен (с точки зрения неотомизма);
- воспринимаемые в процессе коммуникации сведения, отражающие факты окружающего мира (духовного мира или материального) и др.

Информацию можно классифицировать по разным критериям, например, по способу восприятия, форме представления, назначению, истинности, значению. Основные классификации представлены в таблице 1.

Таблица 1

Виды информации

Информация				
По истинности	По способу восприятия	По форме представления	По назначению	По значению
Истинная	Визуальная	Текстовая	Массовая	Актуальная
Ложная	Аудиальная	Числовая	Специальная	Достоверная
	Тактильная	Графическая	Секретная	Полная
	Вкусовая	Звуковая	Приватная	Полезная
				Понятная

Основными свойствами информации являются: актуальность, адекватность, достоверность, объективность, полнота, точность, доступность и др. При этом, информация, обладая не только количеством и содержанием, но, прежде всего, – ценностью, «характеризуется формой представления, содержанием и затратами интеллектуального труда человека на ее создание» [2, с. 30]. Следовательно, информацию, возможно, рассматривать также как образовательную ценность. Данный тезис проходит красной нитью в рамках ценностного подхода в образовании.

Полученная обучаемым информация (вне зависимости от ее формы) моделирует смысловую реальность личности в аксиологическом контексте его деятельности. Информация представляет собой в таком случае, «некое ценностно-смысловое пространство, в рамках которого могут возникать новые смыслы и значения» [3, с. 144; 4], освоение которых станет содействовать формированию ценностного сознания личности в качестве элемента ее выстраивающейся системы ценностных отношений. «Последняя, при этом, находит свое определение как единство ... сознания с реальностью существующего для него мира опыта, ценностей, смыслов и значений» [3, с. 144; 4]. Такая информация, воспринятая личностью и ставшая элементом ее ценностно-смысловых отношений, может содействовать моделированию собственной ценностно-смысловой структуры в аксиосфере.

Владение необходимой информацией, умение ею пользоваться, а главное, умение ее получать из всевозможных источников, являются в современном обществе важнейшими условиями развития «свободной и ответственной личности, способной оптимально строить свою жизнь в постоянно изменяющемся, развивающемся информационном обществе» [1, с. 58]. Отсутствие у личности интереса к получению новых знаний, в итоге обойдется дороже, чем отсутствие конкретно-предметных знаний. В условиях непрерывного роста информации понимание ее ценности обеспечивает способность личности ориентироваться в информационных потоках, применять ее в решении конкретных задач, позволит обеспечить обучающемуся саморазвитие, способность к непрерывному образованию. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования ориентирован на становление таких личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»):

- «...креативный и критически мыслящий,
- активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки,.....
- способный осуществлять учебно-исследовательскую,
- мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни.» – проектную и информационно-познавательную деятельность [4, с. 4 – 5].

Стандартом устанавливаются следующие требования к личностным результатам освоения обучающимися образовательной программы, включающим «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности...» [4, с. 5].

Метапредметные результаты, установленные Федеральным государственным образовательным стандартом освоения образовательной программы «должны отражать:

- умение ... использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности,....
- готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности,
- владение навыками получения необходимой информации из словарей разных типов,
- умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников; ...
- умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности» [4, с. 6 – 8].

Следовательно, в целях достижения всех поставленных Федеральным государственным образовательным стандартом целей рассматривать информацию контекстуально вне ценностного подхода нецелесообразно.

Именно ценности выступают в обществе стратегическими целями, побуждающими людей к совместным действиям, социальной жизни.

Ценности – это цели, обеспечивающие интеграцию общества, помогающие личности осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях. Обратимся к основным классификациям ценностей по предметному содержанию (таблица 2 [5]) и по субъектной принадлежности (табл. 3 [5]).

Таким образом, среди многочисленного ряда ценностей, выделяемых различными исследователями, к общепризнанным относятся – Жизнь, Человек, Познание (Знание), Красота (Культура), Труд, Отечество, Земля, Мир (А.В. Кирьякова, В.А. Караковский, З.И. Равкин), Отечество, Мир, Традиции, Новации, Человек цивилизации (Л.П. Разбегаева) [3]. Данные ценности являются структурообразующими, базовыми, аккумулирующими в себе широкий круг социальных ценностей.

Таблица 2

Классификации понятия «ценность» по предметному содержанию

Ценности			
В. П. Тугаринов: [6]	Г. П. Выжлецов: [7]	Б. И. Додонов: [8]	О. Г. Дробницкий: [9]
- материальные,	- экономические,	- витальные,	- экономические,
- духовные,	- социально-политические,	- социальные,	- моральные,
- социально-политические.	- духовные.	- политические,	- эстетические,
		- моральные,	- правовые,
		- религиозные,	- идеологические,
		- эстетические.	- политические.

Таблица 3

Классификации понятия «ценность» по субъектной принадлежности

Ценности			социально-значимые	лично-значимые
общечеловеческие			социально-значимые	лично-значимые
ценности, принадлежащие всему человечеству, в трактовке Л.П. Разбегаевой – «универсальные гуманистические ценности», совокупность которых создает целостную ценностную картину мира			ценности социокультурной группы	ценности каждого конкретного человека
А.В. Кирьякова: [10]	В.А. Караковский: [11]	Л.П. Разбегаева: [3]	- ответственность,	- самоуважение и самопочитание,
- Жизнь,	- Земля,	- Человек Цивилизации,	- семья,	- уверенность,
- Человек,	- Человек,	- Отечество,	- гражданственность,	- доверие,
- Познание,	- Знание,	- Мир,	- дружба,	- мужество,
- Красота,	- Культура,	- Традиции,	- честность,	- порядочность,
- Труд,	- Труд,	- Новации.	- прогресс,	
- Отечество.	- Отечество		- время,	
	- Мир.		- пространство.	

Структура ценностного отношения

Компонент	Структура компонента	Содержание компонента
Когнитивный	знание о ценностях	«импульсные идеи» (конкретной ценности)
	знание о компонентах ценности	
	знание о роли ценности для личности и социума	
Эмоционально-смысловой	эмоциональное отношение к ценности	Эмоциональный фон, переживания, устойчивая эмоциональная реакция на восприятие ценности
	оценка и степень осознанности значимости ценности	осознание личностной и социальной значимости ценности
Мотивационно-деятельностный	деятельностные аспекты	активность, основанная на мотивах умения отбора и анализа признаков ценности, обоснования собственного отношения к ценности, прогнозировать и корректировать деятельность, связанную с проявлением ценности

Представляется, что информация сегодня может быть включена в классификации ценностей, как одна из основополагающих ценностей современного общества.

Результатом присвоения ценностей является система ценностных отношений школьников. Отношение не дается человеку извне, оно всегда представляет собой результат «личных усилий человека, развития его личного опыта, следствие его переживаний» [12]. Отношения не появляются одновременно, они формируются постепенно и могут быть на разных этапах осознанными, частично осознанными или неосознанными, сформированными или нет, постоянными или эпизодически проявляющимися. Ценностное отношение является, таким образом, процессом и результатом присвоения ценностей, одной из «форм освоения действительности человеком» [12]. Структура ценностного отношения представлена в таблице 4.

Базовым элементом системы ценностных отношений современной личности является также и ценностное отношение к информации. Структура данного ценностного отношения представлена в таблице 5.

ние работать с различными источниками информации, а также формирование ценностного сознания личности.

Во-вторых, на этапе работы с информацией. Информация, как наиболее динамичный и вариативный элемент данного этапа образовательного процесса имеет разные формы (визуальной, слуховой, тактильной, обонятельной), виды (устной, письменной, наглядной и др.) и соответствующее им содержание, представленное на уровне представлений, уровне понятий или уровне идей и закономерностей, используемые для достижения предполагаемых результатов процесса образования.

В-третьих, на этапе достижения результата, когда понимание ценности информации преобразуется в ценностное отношение – элемент системы ценностных отношений личности, ее ценностного сознания и личностного результата обучения в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом.

Результативность образовательного процесса зависит как от объема профессиональной информации и личных качеств учителя, так и объема инфор-

Таблица 5

Структура знаний личности о ценности «информация»

Элементы знаний о ценности «информация»	Ключевые идеи элементов	Базовые понятия идей
знание о ценностях	идея ценностной структуры общества	«ценности», «аксиосфера», «универсальные ценности», «социально значимые ценности», «лично значимые ценности».
знание о компонентах ценности «информация»	идея свободы выбора	«свобода», «выбор», «безопасность», «моральный вред», «психологический вред», «информационная безопасность личности», «совесть», «бес-сознательная ответственность», «нравственный выбор».
	идея знаний как основного фактора личностного роста	«знание», «познание», «образование», «образовательный процесс», «развитие», «личностный рост».
	идея об информации как фундаменте и ключевом факторе социального прогресса	«социум», «Другой», «прогресс».
знание о глобальной роли ценности «информация»	Идея ответственного выбора	«Человек Цивилизации», «власть», «выбор», «информационная безопасность государства», «национальная безопасность», «мировая безопасность», «глобализация», «глобальные проблемы».

Представляется целесообразным утверждать, что значение ценности «информация» сегодня принимается повсеместно, в том числе, и в образовательном процессе. Образовательный процесс не является замкнутой, механической частью системы образования. Он всегда педагогически обусловлен и логически завершен.

Понимание информации, как образовательной ценности, просматривается на всех этапах образовательного процесса.

Во-первых, на этапе целеполагания. Это наиболее важный, и наиболее трудный момент в образовательной деятельности. Цель – это превосходящийся в сознании результат деятельности. «Цели являются систематизирующим звеном планирования...» [13, с. 16] любого процесса, в том числе, образовательного. Только «всесторонне проанализировав содержание учебного материала, подлежащего изучению, определив его место» [13, с. 16] в структуре знаний, формулируется цель изучения и усвоения информации. При этом цель усвоения данной информации не сводится к запоминанию содержания объема, но и уме-

ма, которой владеет обучающийся и его умений работать с ней в условиях постоянного ее приращения. Чрезмерная динамичность современного социума требует от личности осознания невозможности обладания огромного объема информации; понимания чрезвычайной целесообразности способности ее поиска, усвоения и переработки с целью получения новой более значимой информации [14]. Обучающиеся на современном этапе общественного развития должны свободно ориентироваться в информационном поле, уметь максимально эффективно использовать новые информационные технологии.

Следует отметить, что образовательный процесс станет более результативным при наличии сформированного у обучаемого ценностного отношения к информации. Информация, таким образом, становится ведущим компонентом в достижении как предметного, метапредметного, так и личностного результатов обучения. Актуальная на данный момент для обучаемого информация, формулирует цель предстоящей деятельности, определяет её содержание и смысл, и подводит к желаемому предполагаемому результату.

Библиографический список

- Мацефук Е.А., Разбегаев П.В. Проблема формирования ценностного сознания личности обучающегося: теоретический аспект. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 283 – 285.
- Манойло А.В. Государственная информационная политика в особых условиях. *Evaris*. Available at: <http://www.evarist.narod.ru/text24/0027.htm>

3. Разбегаева Л.П. *Ценностные основания гуманитарного образования*. Волгоград: Перемена, 2001.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования*. Available at: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf
5. Мачефук Е.А., Разбегаев П.В., Разбегаева Л.П. Методические материалы к курсу «Ценностные основы социально-гуманитарного образования». *Современная школа: сборник статей участников IX Всероссийского конкурса инновационных образовательных технологий «Современная школа», проведенного АНО ДПО «МЦИТО», г. Киров (1 июня 2017 года – 18 декабря 2017 года)*. Киров: Изд-во МЦИТО, 2018. Вып. 9: 98 – 109.
6. Тугаринов В.П. *О ценностях жизни и культуры*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1960.
7. Выжлецов Г.П. *Аксиология культуры*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет, 1996.
8. Додонов Б.И. *Эмоция как ценность*. Москва: Политиздат, 1977.
9. Дробницкий О.Г. *Мир оживших предметов: Проблема ценности и марксистская философия*. Москва: Политиздат, 1967.
10. Кирьякова А.В. *Теория ориентации личности в мире ценностей*. Оренбург: Изд-во Оренбургского государственного педагогического института, 1996.
11. Караковский В.А. *Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса*. Москва: Творческая педагогика; Новая школа, 1993.
12. Мачефук Е.А., Разбегаева Л.П. *Ценностное отношение к ответственности: сущностные и процессуальные характеристики*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
13. Разбегаева Л.П., Самоходкина Т.В., Крутова И.В. *Проектирование уроков истории: методические рекомендации для студентов специальности «История»*. Волгоград: Перемена, 2009.
14. Мачефук Е.А., Разбегаев П.В. Познавательный интерес и информационная безопасность личности в современном обществе. *Вестник Волгоградской академии МВД России*. 2016; 3 (38): 132 – 135.

References

1. Macefuk E.A., Razbegaev P.V. Problema formirovaniya cennostnogo soznaniya lichnosti obuchayushegosya: teoreticheskij aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 283 – 285.
2. Manojlo A.V. Gosudarstvennaya informacionnaya politika v osoybyh usloviyah. *Evaris*. Available at: <http://www.evarist.narod.ru/text24/0027.htm>
3. Razbegaeva L.P. *Cennostnye osnovaniya gumanitarnogo obrazovaniya*. Volgograd: Peremena, 2001.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya*. Available at: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf
5. Macefuk E.A., Razbegaev P.V., Razbegaeva L.P. Metodicheskie materialy k kursu "Cennostnye osnovy social'no-gumanitarnogo obrazovaniya". *Sovremennaya shkola: sbornik statej uchastnikov IX Vserossijskogo konkursa innovacionnyh obrazovatel'nyh tehnologii «Sovremennaya shkola», provedennogo ANO DPO «MCI TO», g. Kirov (1 iyunya 2017 goda – 18 dekabrya 2017 goda)*. Kirov: Izd-vo MCI TO, 2018. Vyp. 9: 98 – 109.
6. Tugarinov V.P. *O cennostyah zhizni i kul'tury*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1960.
7. Vyzhlecov G.P. *Aksiologiya kul'tury*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij universitet, 1996.
8. Dodonov B.I. *Emociya kak cennost'*. Moskva: Politizdat, 1977.
9. Drobnickij O.G. *Mir ozhivshih predmetov: Problema cennosti i marksistskaya filosofiya*. Moskva: Politizdat, 1967.
10. Kir'yakova A.V. *Teoriya orientacii lichnosti v mire cennostej*. Orenburg: Izd-vo Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta, 1996.
11. Karakovskij V.A. *Stat' chelovekom. Obshechelovecheskie cennosti – osnova celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa*. Moskva: Tvorcheskaya pedagogika; Novaya shkola, 1993.
12. Macefuk E.A., Razbegaeva L.P. *Cennostnoe otnoshenie k otvetstvennosti: suschnostnye i processual'nye harakteristiki*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
13. Razbegaeva L.P., Samohodkina T.V., Krutova I.V. *Proektirovanie urokov istorii: metodicheskie rekomendacii dlya studentov special'nosti «Istoriya»*. Volgograd: Peremena, 2009.
14. Macefuk E.A., Razbegaev P.V. Poznavatel'nyj interes i informacionnaya bezopasnost' lichnosti v sovremennom obschestve. *Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii*. 2016; 3 (38): 132 – 135.

Статья поступила в редакцию 18.03.19

УДК 37.032

Medvedev I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: vyzemsky@bk.ru

PROBLEM-ORIENTED PROFESSIONAL TRAINING OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS. Fire training in the units of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation is one of the priority areas in the system of training and vocational training of police personnel. As a rule, in most departments and police departments fire training sessions are held once a week and in the content part include only the implementation of practical exercises of the shooting course. According to the same scheme, with some variations and a lot of training time, classes are held, and in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. This model of training (training) classes is aimed solely at the formation of the skill of production of the shot when shooting at different distances. However, the specifics of the professional activities of law enforcement officers the main component, which is the detention of the offender, imposes a certain imprint on the use and use of firearms.

Key words: fire training, professional qualities, internal affairs bodies, law enforcement.

И.В. Медведев, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: vyzemsky@bk.ru

ПРОБЛЕМНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Огневая подготовка в подразделениях МВД РФ относится к числу приоритетных направлений в системе профессиональной подготовки и профессионального обучения кадрового состава полиции. Как правило, в большинстве отделов и отделений полиции занятия по огневой подготовке проводятся один раз в неделю и в содержательной части включают только выполнение практического упражнения курса стрельбы [1]. По той же схеме с некоторыми вариациями и большим количеством учебного времени проводятся занятия, и в образовательных организациях МВД России. Данная модель учебного (тренировочного) занятия направлена исключительно на формирование навыка производства выстрела при стрельбе на различные дистанции. Однако специфика профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов, главная составляющая которой – задержание правонарушителя, накладывает определённый отпечаток на применение и использование огнестрельного оружия [2].

Ключевые слова: огневая подготовка, профессиональные качества, органы внутренних дел, правоохранительная деятельность.

Когда в силовом противостоянии с правонарушителем стоит задача задержать, а не уничтожить, изменяется весь спектр приемов и навыков обращения с огнестрельным оружием. Во-первых, изменяется дистанция применения оружия, вплоть до критических величин рукопашного боя. Изменение дистанции в сторону сокращения отодвигает на второй план собственно производство выстрела и выводит на главные роли развитие физических и психических качеств, которые при обучении классической модели стрельбы практически не развиваются. Речь идёт о скоростно-силовых качествах работы с противником на ближней дистанции наподобие тех, которые присущи бойцам-рукопашникам. Здесь мы подошли к главному вопросу данной статьи, принципам движения (перемещения) при силовом противостоянии, главным образом с применением огнестрельного оружия [3].

Вопросам передвижения стрелка во время огневого столкновения посвящено достаточно много методических работ и видеосюжетов. Из всего многообразия предлагаемых технических действий можно выделить три основных направления:

- организация защиты путем создания физической преграды между атакующим и обороняющимся;
- защита маневром с последующей контратакой;
- упреждающие действия при угрозе нападения [4].

Если говорить об использовании физической преграды, проще говоря, укрытия, это на наш взгляд был и остается самый простой, надежный и эффективный способ уйти от выстрела и правильно оценить обстановку. При ослож-

нению оперативной обстановки внимание сотрудника должно быть направлено на постоянный поиск и фиксацию предметов окружающей обстановки, которые потенциально могут служить в качестве укрытия от возможной стрельбы и скрытого сближения с противником. Защитный барьер может иметь только визуальный характер, например густая тень, или наоборот яркий свет препятствующие противнику своевременному определению цели. Отступив в тень, сливаясь с окружающей обстановкой, или двигаясь, закручивая противника против света, сотрудник тем самым решает задачи визуального блокирования. Если вопрос использования укрытия при огневом контакте не вызывает серьезных противоречий, то на маневрирование при огневом столкновении имеются различные точки зрения. Разберем наиболее распространенные из них.

Одна из точек зрения, которой хотелось бы коснуться, присуща в основном специалистам, работающим в области контактных единоборств. Они переносят принципы движения в рукопашной схватке на ситуации огневого контакта, считая, что алгоритм движения в этих случаях однотипен. С их точки зрения уходы с линии возможного выстрела целесообразно осуществлять, выполняя резкие перемещения из стороны, в сторону совмещая их с периодическими нырками, понижая тем самым центр тяжести тела и уменьшая площадь попадания. Данные перемещения рекомендуются комбинировать с быстрыми рывками по прямой линии избегая шаблонных, повторяющихся движений. Предложенный подход на наш взгляд имеет один существенный недостаток – отсутствие практической целесообразности и большая степень надуманности и теоретизации в решении данного вопроса.

Большинство предложенных на этой методической основе техник и снятых видеосюжетов производят, мягко говоря, не слишком убедительное впечатление и вызывает у специалистов – стрелков справедливую критику.

С их точки зрения главное в огневом контакте это быстрота работы с оружием, минимум движения которое мешает стабилизации оружия и тела в пространстве, и ментальный контроль противника. Нужно заметить, что их методические и практические наработки на хорошем уровне реализуются в условиях тира и полигона с моделированием различных ситуаций с использованием статичного и движущегося мишенного оборудования. Данная модель работы с огнестрельным оружием, на наш взгляд гораздо практичнее и более соответствует реалиям профессиональной деятельности сотрудников полиции, хотя здесь, также имеются моменты, которые требуют совершенствования, и которых мы коснемся позднее [5].

Что касается упреждающих действий при угрозе нападения, то здесь на наш взгляд немного пространства для сколько-нибудь серьезных методических и практических экспериментов. Дело в том, что при всяком виде агрессии в отношении сотрудника полиции, законодательно его действия будут выстраиваться только как защитные, то есть, в подавляющем большинстве случаев сотрудник вынужден работать вторым номером от обороны. В тех случаях, когда нападение на сотрудника спланировано заранее, шансов на успех, работая вторым номером немного. Ведущую роль в таких ситуациях играет опыт, наблюдательность, развитая интуиция. Эти и другие необходимые качества, целенаправленно и систематически развиваемые в период профессиональной подготовки во время учебных занятий и дальнейшей служебной деятельности сотрудника позволяют нивелировать преимущество противника во времени, тем самым получая возможность перехвата инициативы и дальнейших успешных действий. Все эти моменты лучше всего тренировать в различном плане ролевых игр, организованных и спланированных по принципу ситуативного тренинга.

С целью проверки эффективности вышеуказанных двигательных моделей огневого контакта в Барнаульском юридическом институте с каждым набором слушателей факультета профессиональной подготовки в течение двух лет (2016 – 2018 гг.) проводилась экспериментальная работа. Эта работа кроме того имела задачу поиска наиболее оптимальных форм обучения тактике огневого контакта, характерных именно для данной категории слушателей образовательных организаций МВД.

Экспериментальным путем проверялось насколько тезисов:

- насколько эффективна стрельба в состоянии движения, или резкого изменения положения в пространстве;
- возможен ли уход с линии выстрела с помощью быстрых перемещений в различных направлениях, находясь на открытом пространстве;
- каким образом сблизиться с противником сведя к минимуму риск поражения от его стрельбы;
- способы защиты и контратаки при огневом контакте на сверхкоротких дистанциях (0,5-2 м).

Рассмотрим тезис об эффективности стрельбы в движении (изменении направления движения, положения в пространстве). Работа проводилась с группой стрелков, имеющих отличные результаты выполнения контрольных упражнений для сотрудников полиции.

Вначале стрельба велась при равномерном, прямолинейном движении вперед-назад (стопа к стопе) с минимальным отклонением оружия по горизонтали. Результативность стрельбы составила 65% попаданий в зачетную зону в начале эксперимента и возросла до 85% в процессе практических занятий, что является отличным показателем.

При движении в горизонтальной плоскости результативность стрельбы колебалась в районе 15-20% и в процессе экспериментальной работы изменялась незначительно. Подчеркну, что движение в процессе стрельбы было равномерным и медленным.

Смена положения с попеременным понижением и повышением центра тяжести (позиции: стоя, полуприсед, на коленях, лежа на спине, животе, боку и т. д.) так же оказывает серьезное влияние на эффективность стрельбы. В первую очередь это касается значительных пауз между выстрелами при смене положений, требующихся для стабилизации оружия. Попытки уменьшить эти паузы, или стрелять вообще без них приводит к потере результативности в пределах 35%, что в итоге составляет 12 – 16%. Необходимо уточнить, что вся стрелковая работа проводилась с дистанции 15 метров (экспериментально выведенный усредненный показатель) [4].

Анализ проделанной работы позволяет сделать следующий вывод: в состоянии движения необходимая результативность возможна только в результате прямолинейного движения вперед, или назад. Попытки любого горизонтального смещения даже в невысоком темпе приводят к большой погрешности в стрельбе, что в специфике профессиональной деятельности сотрудника полиции недопустимо. Кроме того необходимо отметить, что при уходе с линии выстрела именно горизонтальные смещения и на большой скорости позволяют надеяться на положительный результат. Следовательно, резюмируем: быстрые движения в горизонтальной плоскости, или резкая смена положения для стрельбы при одновременном производстве выстрела малозффективны и поэтому не рекомендуются нами в практической деятельности, даже для хороших стрелков.

Что касается возможности уходов от выстрелов на открытом пространстве, в методической литературе этому вопросу посвящено достаточно много внимания. Предлагаются различные техники ухода от стрельбы, начиная от простых, маятникообразных движений, до более сложных комбинированных форм передвижений. Большое влияние на этот вопрос также оказывает художественная литература и кинематограф. Это приводит к тиражированию с виду эффектных, но практически непроверенных, и, следовательно, нежизнеспособных техник, на основе которых снято достаточное количество видеосюжетов.

В нашей работе для проверки данного тезиса использовалось лазерное оружие, благодаря которому точка прицеливания и сам выстрел хорошо видны на условном противнике, делающем попытки перемещения в различных направлениях. В перемещениях нами использовались различные техники и те, на которые мы ссылались выше, и вновь разработанные по ходу экспериментальной работы. Итог работы показал следующее: с дистанции 15 – 20 метров центр тяжести человека (уровень пояса) легко контролируется направлением ствола, независимо от того как бы, и в каком направлении человек не перемещался, и чем ближе эта дистанция, тем более простой становится задача для стрелка.

В этом случае, для того чтобы создать реальные помехи для стреляющего нужно перемещаться просто с фантастической скоростью недоступной физиологии человека. И, само собой разумеется, маловероятно, двигаясь на максимуме своих скоростных возможностей, в попытке уйти с линии стрельбы, и при этом одновременно эффективно использовать свое оружие.

Организуя экспериментальную работу по двум первым направлениям, мы составили вполне определенное мнение и по третьему тезису. Единственный, относительно безопасный способ сближения с вооруженным противником, это использование естественных преград (укрытий), создание помех для прицельной стрельбы, например заградительный огонь напарника, или же сосредоточенный огонь с нескольких направлений, что возможно только в составе группы. Сверхкороткие дистанции в огневом контакте требуют особого внимания, так как в последнее время статистика случаев применения огнестрельного оружия показывает устойчивую тенденцию сокращения дистанции его применения. В ситуациях ближней дистанции (от полутора до двух метров) техника производства выстрела уходит на второй план, предпочтение в данном случае отдается скоростным качествам человека.

Для работы с оружием это быстрота реакции, уверенная работа с кобурой, умение стрелять, не пользуясь прицельными приспособлениями. Именно в этих случаях необходимы навыки правильного, оптимального движения, поскольку только на данных дистанциях возможен уход с линии выстрела. В нашей работе мы использовали следующие схемы работы:

- защита перемещением с блокированием вооруженной руки противника;
- перемещение с ответной контратакой.

При отработке указанных схем выяснилась определенная закономерность, если в момент нападения оружие противника обнажено и готово к применению, а оружие обороняющегося находится в кобуре, не следует делать попыток его извлечь, находясь на ближней дистанции. В этих случаях, когда оружие противника находится в прямой досягаемости, целесообразно с помощью быстрого сближения обеспечить контакт с вооруженной рукой противника с последующим проведением боевого приема. Только нейтрализуя угрозу выстрела, имеет смысл дальнейшее извлечение и использование своего оружия.

Тактические и технические особенности работы с вооруженным противником на сверхкоротких дистанциях, находятся на стыке учебных дисциплин огневой и физической подготовки и вызывают определенные трудности для стрелков тренирующихся исключительно в условиях мишенной обстановки без использования партнеров в качестве условного противника. Это является недостатком всех стрелковых методик ориентированных на поражение мишени независимо от дистанции. По нашему мнению только ситуативная работа с партнером на занятиях по огневой подготовке позволяет расширить возможности владения огнестрельным оружием и в целом силового задержания правонарушителей.

Библиографический список

1. Андрианов А.С. Условия, влияющие на развитие профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в процессе служебной деятельности. *Государство и право в эпоху глобальных перемен: материалы международной научно-практической конференции*. Барнаул: Барнаульский юридический институт МВД России, 2017.
2. Андрианов А.С. Проблема совершенствования профессионально-психологической подготовки сотрудников полиции. *Итоги науки в теории и практике: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции Евразийского Научного Объединения*. 2015: 65 – 67.
3. Баранов В.Е. Формирование готовности к боевой деятельности у курсантов вузов МВД России с использованием комплексных занятий по физической и огневой подготовке. *Сборник материалов X международной научно-практической конференции*. ФГКОУ ВО «Орловский юридический институт Министерства внутренних дел России имени В.В. Лукьянова». 2016: 75 – 79.
4. Иванов-Катанский С.А. *Искусство уклонения от выстрелов, методы скоростной стрельбы и техника обезоруживания*. Москва, 2002.
5. Андрианов А.С., Медведев И.В. Адаптированность слушателей первоначального обучения образовательных учреждений МВД России к учебной деятельности средствами пропаганды здорового образа жизни. *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: сборник научных трудов*. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 55; Ч. 4.

References

1. Andrianov A.S. Usloviya, vliyayushchie na razvitie professional'nykh kachestv sotrudnikov organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii v processe sluzhebnoj deyatel'nosti. *Gosudarstvo i pravo v epohu global'nykh peremen: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Barnaul: Barnaul'skij yuridicheskij institut MVD Rossii, 2017.
2. Andrianov A.S. Problema sovershenstvovaniya professional'no-psihologicheskoy podgotovki sotrudnikov politsii. *Itoги nauki v teorii i praktike: sbornik materialov XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Evrazijskogo Nauchnogo Ob'edineniya*. 2015: 65 – 67.
3. Baranov V.E. Formirovaniye gotovnosti k boevoy deyatel'nosti u kursantov vuzov MVD Rossii s ispol'zovaniem kompleksnykh zanyatij po fizicheskoy i ognevoj podgotovke. *Sbornik materialov X mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. FGKOU VO «Orlovskij yuridicheskij institut Ministerstva vnutrennih del Rossii imeni V.V. Luk'yanova». 2016: 75 – 79.
4. Ivanov-Katanskij S.A. *Iskusstvo ukloneniya ot vystrel'ov, metody skorostnoj strel'by i tehnika obezoruzhivaniya*. Moskva, 2002.
5. Andrianov A.S., Medvedev I.V. Adaptirovannost' slushatelej pervonachal'nogo obucheniya obrazovatel'nykh uchrezhdenij MVD Rossii k uchebnoj deyatel'nosti sredstvami propagandy zdorovogo obraza zhizni. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psihologiya: sbornik nauchnykh trudov*. Yalta: RIO GPA, 2017. Vyp. 55; Ch. 4.

Статья поступила в редакцию 13.03.19

УДК 37 02

Pavlova E.I., postgraduate, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: sve862@yandex.ru

MORAL AND ETHICAL EDUCATION OF STUDENTS IN A COLLEGE. The work is dedicated to a problem of moral and ethical education of students of a college. The author conducts research, theoretical and practical justification of success of development of this direction in college students. The main thing is to reveal necessary pedagogical conditions which will allow this direction to become successful within a college. For this purpose it is necessary to reveal forms of the organization of educational influence, the means and material resources of the educational environment. The author concludes that morals, principles, categories, ideals, learned and adopted by the person at a young age, express a definite personal attitude towards other people, towards himself, towards his work and to the world. The contents of the educational work on moral and ethical education should be guided by principles of humanism, participation, social compensation, social partnership, unity, mutual responsibility and equal opportunities.

Key words: moral and ethical education, pedagogical conditions, collective activity, public installations, traditions, charity events, volunteer activity.

E.I. Павлова, аспирант, Гжельский государственный университет, п. Электроизольатор, E-mail: sve862@yandex.ru

НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Работа посвящена проблеме нравственно-этического воспитания студентов колледжа. Проблема заключается в поиске, теоретическом и практическом обосновании успешности развития этого направления у студентов колледжа. Главное – выявить необходимые педагогические условия, которые позволят данному направлению в рамках колледжа стать успешным. А для этого необходимо выявить формы организации воспитательного воздействия, средства и материальные возможности образовательной среды. Автор делает вывод о том, что усвоенные и принятые личностью в молодом возрасте нравственные нормы, принципы, категории, идеалы выражают определённое личностное отношение к другим людям, к себе, к своему труду, к окружающему миру. Содержание воспитательной работы по нравственно-этическому воспитанию должно опираться на принципы гуманизма, участия, социальной компенсации, социального партнёрства, единства, взаимной ответственности и равных возможностей.

Ключевые слова: нравственно-этическое воспитание, педагогические условия, коллективная деятельность, общественные установки, традиции, благотворительные акции, волонёрская деятельность.

В настоящее время очень важная роль в воспитании молодёжи принадлежит нравственно-этическому направлению, поэтому нужно рассмотреть необходимые педагогические условия, которые позволят данному направлению в рамках колледжа стать успешным.

Под педагогическими условиями мы понимаем организацию, содержание, формы и методы воспитания, способствующие решению задач в этом направлении. Педагогические условия следует рассматривать как компонент педагогической системы, влияющей на личность и обеспечивающих эффективность образовательно-воспитательного процесса (А.М. Столяренко) [1].

В целом, можно выделить комплекс педагогических условий, способствующих эффективности процесса нравственно-этического воспитания студенческой молодёжи в образовательной организации:

- 1) развитие молодёжного студенческого коллектива,
- 2) использование опыта традиционной народной культуры, изучение содержания и символики народных традиций,
- 3) использование потенциала традиций профессионального образовательного учреждения,
- 4) участие студенческой молодёжи в благотворительных акциях и волонёрской деятельности,
- 5) участие студенческой молодёжи в дискуссионной площадке киноклуба,
- 6) выявление и конкретизация задач и содержания нравственно-этического воспитания студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим их подробнее.

Первым основным из педагогических условий является создание студенческого коллектива в колледже и взаимодействия личности в нём.

Такая коллективная деятельность становится успешной при совместной деятельности учебной, трудовой, творческой и воспитательной.

Направленность деятельности и цели любого коллектива формируют характер взаимодействий внутри коллектива, поскольку они строятся на единой основе. В.А. Бабицына, Г.Н. Воронкова, Н.М. Жукова [2; 3; 4] отмечают, что детерминантами жизнедеятельности любого молодёжного коллектива являются самостоятельность, ответственность, взаимное доверие. Развития этих характеристик для любой личности коллектива является критерием общего уровня развития студенческого коллектива. Деятельность коллектива должна быть правильно организована. А для этого необходимо чтобы все члены коллектива качественно выполняли порученные им задания, стремились к достижению поставленной цели. При правильной организации учитываются интересы и мнения всех студентов в коллективе.

В трудах И.Н. Дворниковой, Д.А. Ефремова, В.К. Криворученко [5; 6; 7; 8] отмечено, что «молодёжный коллектив, организованный взрослыми (педагогами), становится механизмом в формировании нравственных качеств и чувств молодёжи». Участие студентов в решении общественных задач, развивает общение в группе, а, следовательно, и личность студента.

По мнению Д.А. Ефремова [6], воспитательная задача по формированию коллектива должна быть направлена на реализацию общественно полезной деятельности коллектива, чтобы не свети воспитательное действие к нулю.

Следует сказать, что в таком коллективе студенты могут являться и членами других объединений, находящимися внутри этого коллектива. При этом происходит освоение новых социальных ролей и расширении сети социальных связей и отношений, что способствует овладению навыками управления в одной группе и подчинения в другой группе. При этом на студента, находящегося в таком коллективе, влияет общественное мнение коллектива и моральные установки, сложившиеся в нём.

Для формирования студенческого коллектива необходимо учитывать и разновозрастные контакты. Появление таких контактов со всеми студентами разных курсов способствует единству образовательного пространства и развитию каждого студента. Коллектив коллеги, объединяющий малые коллективы разной направленности формирует особую психологическую атмосферу.

Следовательно, развитие студенческих групп до уровня коллектива, способствует развитию интереса каждого и нравственно-этическому развитию студентов. Созданный студенческий коллектив будет выступать средством нравственно-этического развития каждого члена коллектива.

Реализация педагогического условия обеспечивается активной работой кураторов в группах по направлениям: работа со студентами по выбору творческих студенческих объединений, приобщение студентов в социально значимую деятельность, беседы со студентами на классных часах.

Второе педагогическое условие – приобщение опыта традиционной народной культуры, изучение нравов и обычаев народов, населяющих Россию.

Приобщение обучающихся к нравственно ориентированной практической деятельности будет более эффективна в том случае, если народные традиции будут традицией всего коллектива.

В качестве традиций выступают: общественные установки, народные обычаи, обряды, нравственные ценности, нормы и правила поведения.

Одним из направлений в содержании нравственно-этического воспитания студенческой молодёжи России могут выступать традиции народов Центральной России, Урала, Сибири (русские, татары, чуваша, удмурты, казахи, марийцы, ненцы, буряты т. д.). Культурные традиции народов России закреплены в песнях, обрядах, танцах, семейно-бытовом укладе, национальных ремеслах.

Для эффективности и реализации данного условия необходимо в блок дисциплины по выбору в учебном плане включить дисциплину «Культура межнациональной коммуникации»

Третье педагогическое условие – использование потенциала традиций профессионального образовательного учреждения.

Конференции, внутренние конкурсы, студии, кружки, акции, традиционные форумы студенческой науки, студенческое самоуправление – привлекают студентов к социокультурной, профессиональной и научной деятельности. Это способствует развитию индивидуальности и нравственной деятельности студента, создаётся воспитательное пространство и особое окружение, что, по мнению И.Г. Лаптева [9], определяет социализацию молодёжи и наполняет нравственным содержанием образовательный процесс.

Необходимым условием учебного заведения в нравственно-этическом воспитании студенческой молодёжи – это ориентация на нравственные ценности (общественные, коллективные, личностные).

Приведём примеры традиций, которые в настоящее время соблюдаются в Гжельском колледже:

Библиографический список

1. Столяренко А.М. *Психология и педагогика*: учебник. Москва: Юнити-Дана, 2011.
2. Бабицына В.А. Проблема развития нравственности в раннем юношеском возрасте. *Вестник социально-гуманитарного образования и науки*. 2011; 3: 50 – 53.
3. Винокурова В.А., Чалдышкина Н.Н. Работа социального педагога по нравственному воспитанию студенческой молодёжи с использованием социальной рекламы. *Социальная педагогика в современных социальных практиках*: сборник научных статей V Международного симпозиума. Научные редакторы А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. 2015: 55 – 61.
4. Воронкова Г.Н. *Воспитание личности в нравственной деятельности*: методические рекомендации. Омский гос. пед. ин-т им. Горького. Омск: ОГПИ, 2015.
5. Дворникова И.Н. Студенческий коллектив как субъект личностно-профессионального воспитания будущего специалиста. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; 7. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskiy-kollektiv-kak-subekt-lichnostno-professionalnogo-vospitaniya-buduschego-spetsialista>
6. Ефремов Д.А. К обоснованию модели педагогического управления студенческой группой как коллективом. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008; 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-obosnovaniyu-modeli-pedagogicheskogo-upravleniya-studencheskoy-gruppoy-kak-kollektivom>
7. Жукова Н.М. *Методика воспитательной работы*: учебное пособие. Москва: МГАУ, 2015.
8. Криворученко В.К. Молодёжная политика: взгляд ученого и практика. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; 2: 78 – 87.
9. Лаптев И. Г. Студенческая молодёжь как объект духовно-нравственного воспитания. *Гуманитарные исследования*. 2016; 2 (58): 104 – 108.
10. Мельникова М.С. *Волонтерская деятельность как средство нравственного воспитания молодёжи*. «В дружбе народов – сила России»: сборник материалов по интернациональному и духовно-нравственному воспитанию школьников. Новосибирск, 2015: 18 – 25.
11. Посох А.В., Веннер А.Н. К проблеме нравственно-этического воспитания студентов (из опыта работы). *Труды БГТУ*. Учебно-методическая работа. 2009; 8: 173 – 175.
12. *Об образовании в Российской Федерации*. № 273-ФЗ. Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

References

1. Stolyarenko A.M. *Psichologiya i pedagogika*: uchebnik. Moskva: Yuniti-Dana, 2011.
2. Babicyna V.A. Problema razvitiya npravstvennosti v ranem yunosheskom vozraste. *Vestnik social'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki*. 2011; 3: 50 – 53.

- ежегодная студенческая конференция «Молодёжь в науке и технике», в которых принимают участие большое число студентов под руководством педагогов техникума;

- праздник первокурсника (или посвящение в первокурсники);
- традиционные творческие конкурсы «Синяя птица Гжели»;
- проведение ежегодной областной эколого-патриотической акции «Лес Победы»;

- ежегодное участие в выставке творческих работ участников международного фестиваля «Мы учимся в России»;

- ведение блогов на сайте техникума преподавателями отдельных предметов и кураторами групп.

Четвертое педагогическое условие – участие студентов в благотворительных акциях и волонтерской деятельности.

Вовлечение молодых людей в волонтерскую деятельность, пишет М.С. Мельникова [10], является основой формирования нравственных качеств. Такими качествами являются доброта, милосердие, толерантность, отзывчивость, готовность прийти на помощь и т. п.

В России волонтерская деятельность в настоящее время очень популярна. Как отмечают А.В. Посох и А.Н. Веннер [11, с. 173 – 178], участие в волонтерской деятельности для молодёжи является формой нравственно-этического воспитания, которая призвана разрушить потребительскую психологию современной молодёжи, которая будет способствовать формированию новых нравственных форм и моделей поведения у молодого поколения.

Наряду с волонтерской деятельностью, проявлением нравственно-этического поведения является участие в благотворительных акциях. Некоторые авторы отождествляют волонтерскую деятельность и благотворительные акции. Но, следует сказать, что благотворительные акции носят разовый характер, а волонтерская деятельность отличается постоянным участием, деятельностью волонтерского отряда.

Пятое педагогическое условие – выявление и конкретизация задач и содержания нравственно-этического воспитания студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности.

Дисциплины профессионального модуля являются базовыми в освоении будущей профессии. Профессиональная деятельность будущих специалистов должна носить нравственно-этический характер:

- 1) нацеленность на развитие общества и государства,
- 2) способствование собственному профессиональному росту и развитию,
- 3) обеспечение нравственного характера общения в профессиональной среде.

А для этого в каждой дисциплине профессионального модуля нужно выделить задачи и содержание нравственно-этического воспитания. Реализация данного педагогического условия ложится на преподавателей дисциплин профессиональной направленности. В законе «Об образовании» [12] отмечается, что образовательный и воспитательный процессы должны быть неразрывными (статья 55), что требует от педагогов высокого профессионального уровня, призванных решать проблемы и задачи нравственно-этического воспитания.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что усвоенные и принятые личностью в молодом возрасте нравственные нормы, принципы, категории, идеалы выражают определенное личностное отношение к другим людям, к себе, к своему труду, к окружающему миру.

Содержание воспитательной работы по нравственно-этическому воспитанию должны опираться на принципы гуманизма, участия, социальной компенсации, социального партнерства, единства, взаимной ответственности и равных возможностей.

3. Vinokurova V.A., Chaldyshkina N.N. Rabota social'nogo pedagoga po npravstvennomu vospitaniyu studenteskoj molodezhi s ispol'zovaniem social'noj reklamy. *Social'naya pedagogika v sovremennyh social'nyh praktikah*: sbornik nauchnyh statej V Mezhdunarodnogo simpoziuma. Nauchnye redaktory A.V. Mudrik, T.T. Schelina. 2015: 55 – 61.
4. Voronkova G.N. *Vospitanie lichnosti v npravstvennoj deyatel'nosti*: metodicheskie rekomendacii. Omskij gos. ped. in-t im. Gor'kogo. Omsk: OGPI, 2015.
5. Dvornikova I.N. Studencheskij kolektiv kak sub'ekt lichnostno-professional'nogo vospitaniya buduschego specialista. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; 7. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskij-kolektiv-kak-subekt-lichnostno-professionalnogo-vospitaniya-buduschego-spetsialista>
6. Efremov D.A. K obosnovaniyu modeli pedagogicheskogo upravleniya studenteskoj gruppoj kak kolektivom. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2008; 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-obosnovaniyu-modeli-pedagogicheskogo-upravleniya-studencheskoj-gruppoj-kak-kolektivom>
7. Zhukova N.M. *Metodika vospitatej'noj raboty*: uchebnoe posobie. Moskva: MGAU, 2015.
8. Krivoruchenko V.K. Molodezhnaya politika: vzglyad uchenogo i praktika. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; 2: 78 – 87.
9. Laptev I. G. Studencheskaya molodezh' kak ob'ekt duhovno-npravstvennogo vospitaniya. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2016; 2 (58): 104 – 108.
10. Mel'nikova M.S. *Volonterskaya deyatel'nost' kak sredstvo npravstvennogo vospitaniya molodezhi*. «V družbe narodov – sila Rossii»: sbornik materialov po internacional'nomu i duhovno-npravstvennomu vospitaniyu shkol'nikov. Novosibirsk, 2015: 18 – 25.
11. Posoh A.V., Venner A.N. K probleme npravstvenno-eticeskogo vospitaniya studentov (iz opyta raboty). *Trudy BGTU*. Uchebno-metodicheskaya rabota. 2009; 8: 173 – 175.
12. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. № 273-FZ. Prinyat Gosudarstvennoj Dumoj 21 dekabrya 2012 goda, odobren Sovetom Federacii 26 dekabrya 2012 goda. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Статья поступила в редакцию 03.03.19

УДК 378

Pasikova M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training, South Federal University (Taganrog, Russia),

E-mail: mariazueva@yandex.ru

Bezverhaya L.F., senior teacher, Department of Physical Training, South Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: lili7207@mail.ru

SOCIO-CULTURAL FACTORS AND PROBLEMS OF LIFE ACTIVITIES IN A STUDENT GROUP. The article is dedicated to an analysis of laws and theoretical concepts of students. The cultural aspect of development is considered and the main attention is paid to the process of the intraorganizational relationships evolution as a result of socialization and dynamics of changes in the system of group values. The article studies the social sphere of didactic links. The authors talk about the process of building an effective students' group and the problems of relationships taking into account changes in the role structure of the organization. The features of various individual strategies in the development of conflict in the group are considered. The ways of improving the efficiency of an educational institution are proposed. These ways are based on the analysis of the students' personality reflection, on the role assigned to it and on building the structural-hierarchical models of relationships in a team.

Key words: group, structure of life activity, social factors, culture, socialization, conflicts.

М.В. Пасикова, канд. пед. наук., доц. каф. физвоспитания, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог,

E-mail: mariazueva@yandex.ru

Л.Ф. Безверхая, ст. преп. каф. физвоспитания, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог, E-mail: lili7207@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ И ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Статья посвящена анализу закономерностей и теоретических концепций жизнедеятельности студенческого коллектива. Рассмотрен культурологический аспект развития и основное внимание уделено процессу эволюции внутриорганизационных взаимоотношений, как результату социализации и динамики изменений системы групповых ценностей. В статье также затронута социальная сфера дидактических звеньев. Речь идет о процессе построения эффективного студенческого коллектива и проблемах отношений при изменениях в ролевой структуре организации. Рассмотрены особенности различных индивидуальных стратегий при развитии конфликта в группе. Предложены пути повышения эффективности сферы образовательных услуг на основе анализа рефлексии личности студента на отведенную ей роль и построения структурно-иерархических моделей взаимоотношений в коллективе.

Ключевые слова: коллектив, структура жизнедеятельности, социальные факторы, культура, социализация, конфликты.

При рассмотрении структуры жизнедеятельности коллектива или студенческой группы можно выделить в ней три уровня:

- символический, знаковый (семиотический),
- когнитивный – познающий, модифицирующий
- мотивационный.

Первый уровень включает в себя язык общения, поведенческие модели и стереотипные сочетания: «фирменный» стиль; разнообразие атрибутики, как знаков принадлежности; принятых группой норм и правил поведения.

В большей мере индивидуальность деятельности проявляется на втором, когнитивном уровне – в построении иерархии понятий, идей и разделяемых коллективом ценностей, в способах их перестановок и противопоставлений. На этом уровне важна общепринятая «картина мира».

Высший, мотивационный уровень – связан с деятельностью и коммуникативными потребностями группы, со всей совокупностью характерных сфер общения и взаимосочетаемых ролей.

Таблица 1

Отличия и зависимость от состояния сознания (СС) устойчивых стереотипов восприятия окружающих и обобщений

Аспекты	Критерии		
Характеристики восприятия (6)	Наложение стереотипов	Логика обобщений	Креативное восприятие
Практика восприятия (5)	С использованием устойчивых стереотипов (рамочное СС)	С использованием творческих обобщений (изменяющееся СС)	Интуитивный тип СС
Восприятие коллег другой культуры (4)	Статичный, негибкий	Динамичный, гибкий	Диффузное, проникающее
Восприятие опыта новых связей (3)	Избирательное	Объясняющее	Разумеющее
Восприятие опыта, опровергающего стереотипы (2)	Не признается значимым	Имеет прикладное значение	Интегрирующее, обобщающее
Источники стереотипов и обобщений (1)	Приобретаемые	Создаваемые	Игнорируемые, отрицаемые

Эти уровни соединены и прямыми, и обратными связями. Высшие уровни, когнитивный и мотивационный, воздействуют на первый уровень. Элементы первого проникают на высшие уровни. Сложность процесса формирования отношений и ассимиляции культур проявляется при деятельности группы в среде, принадлежащей к другой национальной или традиционной культуре, что усложняет принятие её членами общей системы ценностей [1].

Эффективность коллектива оценивается с помощью классического критерия – соотношения между результатом деятельности и «расходами» на достижение этого результата, т. е. на основе «экономики» групповых отношений. Для того чтобы успешно развиваться в среде системы более высокого порядка, как личности, так и группе необходимо скорректировать структуру своих взаимосвязей, объединить цели, определить временной горизонт и стратегии развития.

Выводы исследования, проведённого в прошлом веке Элтоном Мэйо и его коллегами, продемонстрировали, что социальные факторы берут верх над техническими требованиями. «Великим открытием» стало открытие определяющего

мер, на раскрытие потенциала, их моральные качества, преданность делу, исполнительность, состояние физического здоровья и эмоциональное благополучие.

Особым интересом в исследовании влияния на деятельность пользуются процессы социализации, аккультурации, стабильности ценностных норм и установок (габитуса), социальной регуляции и разрешения конфликтов.

Социализация характеризуется процессом, при помощи которого индивиды, воспринимая образ действий и мышления своего окружения, интериоризируя его и интегрируя в свою личность, становятся членами группы или коллектива, внутри которых они получают особый статус или остаются в изоляции.

Индивидуализация – подразумевает активные действия, направленные на изменение поведения и культуры отношений в группе. Соотношение социализации и индивидуализации и различные типы поведения студентов, принимающих или отвергающих групповые нормы и ценности, и оказывающих различное влияние на культуру отношений отражены в таблице 2.

Согласно классической терминологии Роберта Мертона, разработанной им ещё в середине прошлого века, можно выделить пять вариантов развития вза-

Таблица 2

Матрица воздействия культуры отношений в группе на рефлексию студентов

		Индивидуализация	
		Низкая	Высокая
Социализация	Высокая	Конформизм	Созидательный индивидуализм
	Низкая	Изоляция	Бунт

влияния культурных факторов, таких как взаимопонимание, совместимость, чувство принадлежности, психологический климат – на производительность самой организации и труда каждого. Материальное стимулирование имело ограниченную эффективность, как и улучшение условий труда или обучения [2].

Исследования, проведённые в российских организациях также показали, что на современном этапе общественного развития культура является одним из важнейших факторов развития и повышения эффективности работы и группы, и отдельного индивидуума в коллективе. Удовлетворенность сложившимися межличностными отношениями, совместимость членов организации способствует повышению качества учёбы и совместного труда, лучшей управляемости коллективом. Так, по данным исследования, в среде с положительным климатом производительность на 0,8-4,2% выше средней, а в среде с отрицательным – на 2,5-1,8% ниже средней. Прогулы, практика самоисключения и текучесть кадров в подразделениях, где хорошая психологическая атмосфера, составляет в среднем 8,1%, а при плохой обстановке – 81%, т. е. в десять раз больше [3]. Каждый четвёртый из опрошенных считает причиной нарушения дисциплины в коллективе конфликты между руководителем и отдельными личностями. А в учебном процессе причиной нездоровой атмосферы и снижения успеваемости – являются конфликты в дидактических звеньях «личность-личность» и «личность-группа».

Т. Дил и А. Кеннеди [4] в своих исследованиях пошли дальше простого описания влияния элементов культуры на деятельность организации. Они заявили, что успешные коллективы имеют монолитную культуру, с помощью которой сотрудники объединяются, отождествляя себя со своей организацией и совместно стремясь к достижению единой цели. Менее процветающие компании имеют слабую культуру, при которой сотрудники разобщены, их преданность компании минимальна. Авторы считают, что ролевые коммуникации, культура взаимоотношений – влияют на политику компании, принимаемые решения и все виды деятельности. А, следовательно, и на ролевую рефлексию и итоговый успех коллектива и личности. Слабая культура мешает достижению целей и сдерживает развитие.

В дополнение к влияниям организационного уровня изучено воздействие культуры коммуникаций и ролевое распределение на отдельных людей. Напри-

имодействия в группе: «конформизм» – при желании адаптации; «ритуализм» – при избытке старания; противоположность действий – при «мятеже»; неприятие доминирующих ценностей – при «экстремизме»; практика самоисключения из коллектива – или «уход». Столкновение различных устоявшихся правил общения и деловых коммуникаций может также выражаться во взаимном обогащении знаниями, или в появлении большей или меньшей напряженности. Которая является фактором дезадаптации и может привести к девиантному поведению – будь то тот же «уход», конфликты или криминальные проявления.

Аспекты идентификации или социализации представлены в работах Р. Сен-золье и Д. Сергестена. При этом наибольшее внимание уделяется культурной составляющей и социальным эффектам [5].

В рамках роли обучающей организации, социализация – это процесс введения студента в первичный коллектив, передача ему правил, норм, ценностей и навыков, становление личности при помощи общения и усвоения индивидуом ценностей и установок, присущих данному коллективу. Социализация является непрерывным процессом передачи ключевых элементов культуры, принятых социальных норм и ролевых правил группы её членам, студентам, включающими в себя как официальные действия педагогов, так и неформальные методы обучающихся, связанные с понятием «ролевое моделирование».

И социализация, и аккультурация, и социальная регуляция связаны – как с причиной возникновения, так и с разрешением противоречий и конфликтов, возникающих при адаптации или замене старых норм индивидуального или группового поведения. При замене старых правил взаимоотношений – на новые, личные, или общественные ценности в группе.

В случае постоянных, затяжных, неразрешаемых конфликтов, студенческий коллектив, как и любая другая организация, несёт неизмеримый ущерб в результате снижения продуктивности, качества учёбы, креативности и настроения коллектива

Например, в трудовых коллективах, по опросу Американской ассоциации менеджмента, руководители различных рангов не менее 25% времени затрачивают на урегулирование трудовых споров. Если умножить этот процент на средний заработок менеджеров, ни у кого не возникнет сомнений в грандиозности потерь от неразрешенных конфликтов [6]. А если вычесть этот процент из вре-

Таблица 3

Характерные особенности различных индивидуальных стратегий при развитии конфликта в группе

	Тип стратегии		
	Наступательный	Приспосабливающийся	Оборонительный
Особенности и характеристики	Обобщенность претензий. Агрессивно-девиантный подход к ведению разговора и усугубление конфликта	Активный поиск точек соприкосновения. Дифференциация обвинений.	Шаблонные приемы и активное отрицание фактов. Переход на личности.
	Несогласие и отражение обвинений	Соглашательство и поиск компромисса	Готовность к полной капитуляции
	Поиск и выдвижение новых контраргументов и фактов	Пользующиеся успехом модели ведения разговора	Не раз испытанные модели поведения для парирования аргументов
	Рост сопротивления групповому авторитету (эффективен при росте личного авторитета во внешней среде)	Аргументированное противостояние	Минимально необходимый уровень вербального сопротивления
	Интенсивный рост доли обвинений в чужой адрес и непризнание ответных	Фокусировка на общих целях. Рассеивание сомнений и приглашение к мировой	Локализация обвинений и раскаяние

мени обучения и усвоения знаний, ни у кого, также, не возникнет сомнений в грандиозности потерь студентами знаний, навыков и умений от внутригрупповых конфликтов.

Дискуссии на тему конфликтов всегда имеют под собой одну и ту же почву: речь всегда идет об уровне интеграции культуры личности в устоявшиеся правила и ценности группы. Георг Зиммель в своих работах говорит об обществе, как о сфере постоянного обмена между конструктивными и деструктивными силами, где несогласие является неотъемлемой частью социализации.

Однако пока одни оценивают и критикуют поведение других, их собственные действия, движения, слова и поступки тоже находятся под внимательным наблюдением. И здесь большое внимание необходимо уделить особенностям индивидуальных стратегий при развитии конфликта и процедурам регуляции, идет ли речь о законе, правилах, компромиссе или переговорах (таблица 3).

Конфликты различаются по своей интенсивности, степени осознанности участниками, природой и структурой предмета борьбы. Они могут быть более или менее жестокими. Могут быть направлены на распределение благ или на завоевание власти, на продвижение идей или изменение правил. Они могут принимать форму игры с нулевой суммой (то, что теряет один, приобретает другой), положительной (через смесь сотрудничества и столкновения), а в некоторых случаях и отрицательной суммой (есть только проигравшие). Непременен при конфронтации возникает вопрос о цене победы.

Конфликты культурных различий, негативно влияют на психологическое состояние группы, что в свою очередь снижает качество выполняемых обязанностей при учёбе. В результате, оценка деятельности группы является неудовлетворительной, что провоцирует медленный рост успеваемости и низкую эффективность обучения.

Широкий набор взаимоприемлемых решений для конфликтующих сторон предоставляются переговорами. Специалисты считают, что тщательно подготовленные переговоры на 50% определяют успех всей дальнейшей деятельности в звеньях «личность-группа» и «личность-личность» [7].

Проблемы жизнедеятельности студенческого коллектива могут возникнуть на различных эмоциональных и структурных уровнях – в результате выстраивания групповых отношений и социальной рефлексии личностей при распределении ролей в группе.

Для решения этих проблем возможно применение технологического цикла дидактики, в который предлагается включить проведение анализа существенных черт личностной рефлексии с целью определить статусно-ролевую недооцененность студентов в группе, тормозящую рост успеваемости и жизненную динамику личности. Для этого возникает необходимость в определении проблем эффективности обучения в аспекте оценки различия, и в предложениях по решению выявленных проблем. Которые включают выбор пути повышения эффективности предприятия сферы образовательных услуг и разработку метода повышения эффективности на основе:

- анализа потери времени и качества учёбы при разрешении конфликтов и разногласий;
- оценки и выводов из существующего положения не только в дидактических звенах «личность – личность» и «личность – группа», но и в звеньях «преподаватель – группа» и «преподаватель – личность»;
- возможного прогнозирования событий сотрудничества, конкуренции, либо конфликта, и их развития, анализируя рефлексии личностей на отведённые им место и роль в группе;
- управления векторами положительных, отрицательных направленностей и взаимодействий в ролевых моделях коллектива и социальной рефлексии личности;
- моделирования психологической совместимости, рабочей атмосферы и построения оптимальной структурно-иерархической модели взаимоотношений в коллективе.

Что, в целом, позволяет выделить и систематизировать необходимый набор социально-культурных факторов для формирования эффективного студенческого коллектива.

Библиографический список

1. Саратовцев Ю.И. *Управление изменениями: учебник для ВУЗов*. Москва: ЮРАЙТ, 2016.
2. Mayo E. *The Social problem of an Industrial Civilization With an appendix on the political problem*, London and N.Y.: Routledge, 1949.
3. Погорадзе А.А. *Производственная культура*. Москва: Наука, 1990.
4. Deal Terrence E. and Kennedy A.A. (1982) *Corporate cultures: The rights and rituals of corporate life*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
5. Ферреоль Ж. *Социология. Терминологический словарь*. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
6. Клок К., Голдсмит Дж. *Конец менеджмента*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
7. Фомин Г.П. *Математические методы и модели: учебник*. Москва: Финансы и статистика, 2001.

References

1. Saratovcev Yu.I. *Upravlenie izmeneniyami: uchebnik dlya VUZov*. Moskva: YuRAJT, 2016.
2. Mayo E. *The Social problem of an Industrial Civilization With an appendix on the political problem*, London and N.Y.: Routledge, 1949.
3. Pogoradze A.A. *Proizvodstvennaya kul'tura*. Moskva: Nauka, 1990.
4. Deal Terrence E. and Kennedy A.A. (1982) *Corporate cultures: The rights and rituals of corporate life*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
5. Ferreol' Zh. *Sociologiya. Terminologicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
6. Klok K., Goldsmit Dzh. *Konec menedzhmenta*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
7. Fomin G.P. *Matematicheskie metody i modeli: uchebnik*. Moskva: Finansy i statistika, 2001.

Статья поступила в редакцию 03.03.19

УДК 378.4:378.1:378

Pluzhenskaya L.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: l.pluzhenskaya@yspu.org

Koryakovtseva O.A., Doctor of Sciences (Political Studies), Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: youth1@mail.ru

STARTING THE WAY OF INNOVATION... CONCEPTUAL MODELS OF KNOWLEDGE MANAGEMENT IN A UNIVERSITY. The subject of the article is a new understanding of problems of management of a university as a center of fundamental science, and as a personnel basis that can ensure the formation of the national innovation system. The stated problems are actualized by the processes of modernization of the Russian higher education system. The solution to the problem can be determined by one of the currently known concepts of knowledge management: the concept of closed innovation, the concept of open innovation; the concept of the triple helix; the concept of the knowledge triangle; the concept of the third mission of a university. The article discusses the basic principles of the models, their basic characteristics and conditions of use. The work focuses on the organization of scientific research by the structural units of a university and the use of the results of research and development to expand the product portfolio of goods and services and modernization of products and services provided by the educational organization, the concept of closed innovation characterized by low efficiency of the use of knowledge. The concept of the triple helix contributes to the effectiveness of universities' participation in the building the Russian national innovation system. The development strategy, based on the principles of the knowledge triangle, is focused on the development of the priority direction in university activities – the organization of innovation as a system-forming factor in the development of a university. "The third mission of a university" is that a university becomes an active participant in the processes of sectoral and regional economic development in addition to its two main functions: training and research.

Key word: knowledge management, innovative development, concept of closed innovation, open innovation concept, concept of triple helix, concept of knowledge triangle, concept of the third mission of university, strategy of management of innovative activity of university.

Л.В. Плуженская, канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, E-mail: l.pluzhenskaya@yspu.org

О.А. Коряковцева, д-р полит. наук, канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, E-mail: youth1@mail.ru

СТУПАЯ НА ПУТЬ ИННОВАЦИЙ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Предметом осмысления в статье является новое понимание проблем управления университетом как центром фундаментальной науки и центром подготовки кадров, способных обеспечить системное развитие инновационных процессов в период общественно-экономических трансформаций. Заявленная проблематика актуализируется процессами модернизации системы российского высшего образования. Решение проблемы может быть детерминировано одной из известных на сегодняшний день концепций управления знаниями: концепциями закрытых и открытых инноваций, концепцией тройной спирали; концепцией треугольника знаний; концепцией третьей миссии университета. В статье анализируются основные принципы действия моделей управления, их базовые характеристики и условия использования. Авторы делают вывод, что концепции закрытых инноваций свойственна низкая результативность использования полученных знаний. Использование концепции открытых инноваций приводит к увеличению доходности организации и повышению её рыночной стоимости. Концепция тройной спирали рассматривается как способ повышения эффективности участия вуза в создании российской национальной инновационной системы. Стратегия развития, построенная на принципах треугольника знаний, ориентирована на организацию инновационной деятельности как системообразующего фактора развития вуза. «Третья миссия университета» состоит в том, что высшее учебное заведение становится активным участником процессов отраслевого и регионального экономического развития.

Ключевые слова: управление знаниями, инновационное развитие, концепция закрытых инноваций, концепция открытых инноваций, концепция тройной спирали, концепция треугольника знаний, концепция третьей миссии университета, стратегия управления инновационной деятельностью вуза.

Иницированный российский государством переход страны к экономике знаний был обусловлен формированием национальной инновационной системы [1; 2]. Началом, способным запустить в действие модернизацию экономики, по мысли В.В. Путина, должны стать университеты «как центры фундаментальной науки, и как кадровая основа инновационного развития» [3].

Чтобы стать таким центром, образовательному учреждению необходимо расширить зону функционирования за счет внедрения результатов научных исследований как в свою образовательную практику, так и в производственно-технологическую практику партнеров. Эффективное внедрение знаний не происходит само по себе, инновационная деятельность требует не просто эпизодических усилий, она требует системного подхода и «находит отражение во всех ... товарах, услугах и бизнес-функциях» [4]. По мнению аналитиков, плодотворная инновационная деятельность является результатом продуманной стратегии развития вуза, детерминированной одной из современных концепций управления знаниями: концепцией закрытых инноваций; концепцией открытых инноваций; концепцией тройной спирали; концепцией треугольника знаний; концепцией третьей миссии университета [5].

Парадигма закрытых инноваций становится базисом промышленного менеджмента XX века, и в частности – инновационного менеджмента. Следование принципам закрытых инноваций обеспечило организациям достижение значительных успехов как в организации проведения научных исследований и проектных работ, так и в бизнесе. Парадигма закрытых инноваций получила воплощение в концептуальной «модели R&D» (аббревиатура от английского «research & development», дословным переводом которой является понятие «исследовательские разработки»), что российский менеджмент интерпретирует как «организация научно-исследовательских и опытно – конструкторских работ» (НИОКР). Модель R&D активно использовали ведущие западные компании в своей деятельности по управлению экспериментальными структурными подразделениями [6]. Принципом действия модели R&D является перманентное улучшение качества выпускаемой продукции и технологических процессов, сопровождаемое периодическим выпуском новых продуктов и внедрением новых технологий. Если говорить об университетах, то цель такого управления состоит в том, чтобы инициировать, генерировать и контролировать появление новых идей, обеспечивая их реализацию в научном и производственном (образовательном) процессах и выведение полученной продукции на рынок.

Эксплуатация концепции закрытых инноваций около сотни лет демонстрировала её замечательную работоспособность: организации размещали весь инновационный процесс от возникновения идеи до производства готового продукта в своих стенах и, запуская полный R&D-цикл от фундаментальных исследований до прикладных разработок, аккумулировали в недрах своих лабораторий лучшие научно-технические кадры и объединяли их в гибкую децентрализованную систему [7].

Однако многолетний опыт показывает, что результативность использования поступивших идей в модели R&D составляет в среднем всего 4% от общего числа предложений. Очевидно, что крупные организации, а значит, и университеты, не в состоянии рационально распорядиться результатами собственных же научных изысканий. Кроме того, крупные вложения в исследования не защищают от конкуренции с новыми разработками других вузов (организаций), появляющимися на рынке.

Поскольку к началу XXI века дальнейшее наращивание расходов на НИОКР перестало стимулировать соответствующее инновационное развитие, многие организации приступили к модернизации корпоративной науки. В 2007 году журнал *Economist* провозгласил начало заката корпоративных R&D и вступление в эпоху принципиально иного способа работы с инновациями – эпоху технологического предпринимательства. Генри Чезброу объяснил феномен новыми условиями существования: жизненный цикл продукта на рынке становится все короче, решающее значение в конкурентной борьбе имеет скорость вывода новых продуктов на рынок [8]. Малые инновационные организации обладают

большой мобильностью и поэтому находятся в более выгодном положении. Большая мобильностью, чем научно-педагогические работники, обладают и научно-технические специалисты, которые успешно реализуют свой потенциал в формате стартапа или инвестируют свои идеи в качестве уставного капитала в развитие перспективных технологических ниш. И все же даже в сфере гуманитарных наук возникновение новаций возросло в десятки тысяч раз. Появление и быстрое распространение Интернета также увеличило скорость обмена информацией. И многие инновационные организации заметили, что «гораздо больше компетентных экспертов находится вне их стен» [9; 10]. Инновации рассматривались как дополнительный источник увеличения доходов, к ним стали обращаться как к локализованному ресурсу своего организационного развития. Очевидно, что массовый спрос на инновации в свою очередь требует и соответствующей технологической базы, способной обеспечить их производство». Британский учёный Альфред Н. Уайтхед, указывает на то, что «величайшим изобретением XIX века было изобретение метода изобретения» [11]. Исследование Генри Чезброу показало, что с середины 1990-х годов большая часть инноваций рождается уже не в «закрытых» внутрикорпоративных лабораториях, а черпается с рынка, обозначив, таким образом, тенденцию, которая позволяет им в современных условиях глобализации увеличивать прибыльность [6]. Исследователь ввел в оборот стратегического корпоративного менеджмента новое понятие — «концепция открытых инноваций». Принцип действия модели состоит в том, что при разработке новой продукции и внедрении новых технологий используется ресурс не только внутрикорпоративных R&D, но и внешних источников знаний, поскольку ценные идеи оказываются на рынке инноваций от разных организационных структур и просто физических лиц. То есть идеи сами по себе порождают специфический рынок. Концепция открытых инноваций основывается на той мысли, что не все изобретения R&D используются в собственном производстве (образовательном процессе). Некоторые из них востребованы другими организациями, поэтому ряд идей может быть выведен на рынок для получения дополнительной прибыли. Так, например, произошло с новой технологией изготовления лекарственных препаратов, разработанной в стенах Центра трансфера фармацевтических технологий им. М.В. Дорогова ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Концепция открытых инноваций требует создания условий для привлечения людей из внешней среды организации, чтобы они предложили собственные идеи для внедрения, сделали замечания и внесли коррективы с целью улучшения конечного продукта. Следовательно, данная модель управления знаниями в сфере образования рассматривает процесс НИОКР как открытую систему. Преимуществами концепции открытых инноваций является то, что эффективность использования результатов проводимых исследований в образовании возрастает до 60% [9].

Вступая в новый век университетских инноваций, следует учесть бурное развитие прикладной науки с использованием ресурсов различных корпораций. В некоторых областях корпоративная наука стала успешно конкурировать с наукой фундаментальной, местом развития которой традиционно являются университеты. Границы между прикладной и фундаментальной наукой стали стремительно стираться. В качестве тенденции в развитии академической науки исследователи обозначают её коммерциализацию, а термин «технологическое предпринимательство» становится употребим повсеместно [12]. Промышленные и финансовые структуры начали активно сотрудничать с академической наукой и выкупать право на использование наиболее перспективных с их точки зрения разработок. Одновременно с этим университеты инициируют создание малых и средних наукоемких компаний – стартапов. В глазах научного сообщества карьера ученого-предпринимателя приобрела легитимность. Подтверждением тому может служить высокая профессиональная востребованность наших ученых-химиков уже упомянутого университетского Центра трансфера фармацевтических технологий им. М.В. Дорогова.

Если говорить об управленческой концепции тройной спирали, то очевидно, что модель Л. Лейдесдорфа «University-Industry-Government» [13] детерминирована союзом власти, бизнеса и высшей школы, которые представляют собой ключевые компоненты НИС. Модель тройной спирали (Triple Helix Spaces) – это совокупность элементов единой экономической системы (три институциональных сектора), взаимосвязей между ними (сетевые взаимодействия) и их совместных функциональных пространств (результаты процессов коэволюции секторов). Г. Эцковиц и М. Ранга в качестве таких пространств обозначают пространство знаний, пространство инноваций и пространство консенсуса [14].

Пространство знаний – это среда, где происходят генерирование и диффузия знаний. Для формирования этого пространства существуют специальные приемы и механизмы, обеспечивающие агрегацию знаний на уровне территориальных и профессиональных пространств. Например, инициатива ЕС в создании содружества «Европейское научное пространство» (European Research Area) [15].

Пространство инноваций представляет собой инновационную среду в сфере образования, в которой осуществляется деятельность по коммерциализации знаний. Соответствующее состояние инновационной среды способствует возникновению новых организационных структур и наиболее эффективной деятельности технологических предпринимателей. Функционирование инновационного пространства обеспечивает наличие актуальной инфраструктуры в форме исследовательских лабораторий, бизнес-инкубаторов, технопарков, венчурных фондов и систем, аккумулирующих социальный капитал, что в комплексе представляет собой инновационную экосистему.

Роль пространства консенсуса играет среда, в которой элементы тройной спирали дискутируют и координируют свои решения, вырабатывая совместные стратегии развития или выдвигая совместные кластерные инициативы. Например, наш университет активно участвует в развитии регионального фармацевтического кластера. Сходство целей позволяет организациям, присутствующим в этом пространстве, ощущать взаимосвязь и взаимозависимость, моделируя образ целостного единства, порождая иногда совершенно новую социально-экономическую целостность (например, единый регион, макрорегион и т. д.). Достижение консенсуса является критически важным для участников кластерных проектов. Образованию пространства консенсуса всегда предшествует формирование сетевой платформы для проведения совместных активностей. Способность трех институциональных секторов и всей экономики в целом конвертировать свой ресурсный потенциал в инновационный обусловлена наличием обозначенных пространств и их уровнем развития [14].

Переход экономических систем из состояния индустриального роста к инновационному развитию проходит в три этапа [16]:

- на первом этапе три сектора в силу объективных процессов претерпевают внутреннюю трансформацию, в результате которой они сближаются и обмениваются свойственным им функционалом;
- на втором этапе три сектора формируют перманентные трехсторонние попарные связи, создавая при этом различные структуры (институты-посредники в виде научного парка, организованного университетом при финансовой поддержке властей, где компании приобретают разработки), которые впоследствии реорганизуются в гибридные сетевые организации;
- на третьем этапе взаимодействие между тремя секторами начинает осуществляться рекурсивно в соответствии с матрицей тройной спирали в ходе кластеризации экономики.

Переход систем к режиму тройной спирали зависит как от глубины функциональных изменений внутри всех трех секторов, так и от уровня развитости их взаимоотношений. Так, наш университет прошел все 3 этапа кластеризации в течение 15 лет.

Л. Лейдесдорф высказал предположение, что при сетевом взаимодействии трех и более игроков, каждый из которых обладает собственным комплексом ресурсов и имеет свой вектор развития, эффект возникновения инноваций усиливается [13]. В ходе этого взаимодействия происходит селективный отбор той или иной конфигурации соединения ресурсов и того или иного вектора движения, что снижает уровень энтропии. Такой процесс перекомпоновки ресурсов и целевой переориентации становится источником синергетического инновационного эффекта и приводит к генерации новых знаний, способствуя наращиванию объема знаний и, соответственно, обеспечивая продвижение системы вперед. Достижения эффекта синергии участниками сети обусловлено взаимодействием в режиме коллаборации (постоянных согласований) [17].

По мнению аналитиков, в настоящее время в России наблюдаются не «тройные», а «двойные спирали» отношений попарных связей: между государством и фундаментальной наукой; между наукой и бизнесом; между государством и сырьевыми отраслями; между государством и остальным бизнесом. Опасность этих двойных связей состоит в том, что могут возникнуть так называемые «локальные оптимумы» (институциональные ловушки), которые способны привести попытку инновационного развития к регрессии. Активность третьей стороны в парных отношениях становится гарантом преодоления ловушек и достижения консенсуса в рамках тройственного сотрудничества. Интеграция приоритетов России и интересов частного бизнеса как формы частно-государственного партнерства, обозначая ключевую позицию вуза в развивающейся инновационной системе России, устанавливает его базовую инновационную компетенцию [2].

Модель инновационного постгумбольдтовского университета, основу которой составляет концепция «треугольник знаний» (Knowledge triangle), стала особенно актуальной для российского высшего образования в период вступления России в Болонский процесс, в котором система высшего образования занимает позицию на пересечении науки, образования и инноваций, а высшие учебные заведения рассматриваются как центры обучения, исследований, творчества и трансфера знаний [18]. Появление концепции треугольника знаний связано с потребностью структурирования процессов инвестирования в три формы деятельности: образование, исследования и инновации. В своих работах А.О. Грудзинский анализирует опыт перехода вуза от модели классического (гумбольдтовского) университета к модели инновационного вуза. Преобразование предполагает изменения как в системе управления университетом посредством включения в нее проектно-ориентированной подсистемы, так и в процессе организации образовательной деятельности, а также – в структуре академической деятельности преподавателя высшей школы [19]. По мнению аналитиков, практика объединения всех трех ключевых элементов научно-исследовательской системы в ведущих вузах России показала, что один из элементов, а именно «инновации», является системообразующим компонентом «треугольника знаний» в развитии интеграционных процессов в сфере науки, образования и инноваций [20]. Однако конкретный механизм реализации заявленной концепции проработан недостаточно, а ответственность за интеграцию возлагается на университеты. Принципы производства знаний в университетах характеризуются широкой вариативностью с точки зрения, как специфики научного направления, так и стратегий управления, а также систем стимулирования. Три базовые функции университетов, как правило, реализуются изолированно и рассматриваются в общеуниверситетском менеджменте как отдельные подпроцессы. В описании функционала работников, научно-исследовательских лабораторий и проектных групп отсутствует определенность и четкость. Слабыми звеньями «модели треугольника знаний» являются распределение зон ответственности среди сотрудников, а также наделение их достаточными полномочиями и обеспечение ресурсами.

Основу концепции «третьей миссии университета» составляет тезис о том, что в условиях перехода страны к экономике знаний университеты помимо выполнения основных двух функций вуза: подготовки кадров и проведения научных исследований, – становятся участниками процессов отраслевого и регионально-экономического развития. В реалиях сегодняшних дней миссия университета не ограничивается только требованием подготовки кадров, адекватных запросам рынка труда. Она расширяется до воздействия на региональный рынок труда и создания рабочих мест в приоритетных отраслях развития экономики области, что нашим Ярославским государственным педагогическим университетом им. К.Д. Ушинского уже апробировано в рамках деятельности Центра трансфера фармацевтических технологий.

По представлениям Б. Янгблода и К. Торна «третья миссия» являет собой «круг деятельности, включающий создание, использование, применение знаний и других университетских мощностей за пределами академического окружения» [21] и включает три аспекта деятельности университета: трансфер технологий и инноваций, продолженное обучение и социальное участие. Являясь завершающим звеном в цепочке организации научных исследований, трансфер технологий и инноваций представляет собой практику продвижения идей и ноу-хау, диффузию знаний, распространение интеллектуальной собственности, внедрение открытий и изобретений в индустриальное окружение, что приводит к получению коммерческого результата и достижению социальных эффектов на местном, региональном, национальном или глобальном уровнях [22].

Понятие «продолженное обучение» подразумевает возможность осуществления образовательной деятельности на протяжении всей жизни с целью повышения качества знаний, навыков и компетенций с перспективой личной, гражданской, социальной, трудовой, творческой занятости. Для реализации концепции непрерывного образования в Ярославском государственном педагогическом университете создан и успешно функционирует Институт развития кадрового потенциала, который стал неотъемлемым компонентом не только университетского, но и регионального, и межрегионального образовательного пространства.

Сущность «социального участия» состоит во взаимодействии университетского знания и ресурсов с общественным и частным сектором на партнерских условиях с целью улучшения образования, исследований и креативности, совершенствования учебного плана, подготовки образованных, активных граждан, укрепления демократии и гражданской ответственности, содействия общественному благу.

Теория М. Мархла и А. Паусиста позиционирует «третью миссию» как совокупность трех компонентов: социального, предпринимательского и инновационного. Социальный компонент включает оказание услуг на добровольной основе, не связанное с извлечением коммерческой выгоды. Предпринимательский компонент предполагает извлечение прибыли в качестве дополнительного источника финансирования университета. Области предпринимательской деятельности являются коммерциализация интеллектуальной собственности, реализация платных образовательных программ или предоставление в аренду своих корпусов, библиотек, лабораторий. Целями инновационной составляющей могут быть внедрение патентов, консультирование, создание сетей с региональными предпринимателями и др. [10].

Аналитики подчёркивают, что «третья миссия» – это глобальное явление с локальными характеристиками: «Каждая страна действует в рамках контекста. Глобальной практики реализации «третьей миссии» не существует – каждая страна и каждый университет ищут свое собственное решение» [23]. Контекст региональных условий определяется многими факторами: разными уровнями развития высшего образования и страны в целом, социальной политикой государства, степенью участия государства в управлении университетом, объемом финансирования и многим другим. В некоторых скандинавских странах «третья миссия университетов» как их «социальная миссия» закреплена законодательно.

Какие практические уроки из современного опыта стратегического менеджмента может вынести университет применительно к организации своей инновационной деятельности? Ступая на путь инноваций, прежде всего важно найти оптимальный баланс между организационными усилиями, поскольку на современном этапе конкурентоспособные университеты возникают в результате удачного сочетания образовательного менеджмента, продуманной организации научных исследований, использования рыночных механизмов взаимодействия с

индустриальными партнерами и эффективных взаимоотношений с федеральными и региональными властями.

Выбирая для успешного инновационного развития университета рассмотренные в статье универсальные модели управления знаниями, необходимо учитывать особенности каждой из них. Концепции организации инновационной деятельности на принципах как «закрытых», так и «открытых» инноваций обеспечивают выпуск инновационной продукции, но при этом стратегия, следующая принципу «открытых инноваций», позволяет вузу увеличить доходность и значительно расширить использование результатов научных исследований; применение принципа треугольника знаний ориентирует на организацию инновационной деятельности как системообразующего фактора университета, управление инновациями, построенное на принципах «тройной спирали» и «третьей миссии», позволяет вузу активно участвовать в развитии соответствующей территории с учетом местных условий. Такой подход к развитию региона и образовательной отрасли, на наш взгляд, в целом является более результативным, чем просто реализация местными властями федеральных установок в соответствии с принятой региональной политикой центра.

Библиографический список

1. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; Т. 1; 3: 7 – 9.
2. *НТР и мировая политика*: учебное пособие. Под редакцией А.В. Бирюкова, А.В. Крутских. Моск. гос. ин-т межд. отношений (Ун-т) МИД России. Москва: МГИМО – Университет, 2010.
3. Путин В.В. О наших экономических задачах. *Ведомости*. 2013; 30 января. Available at: <http://www.1tvnet.ru/content/show/statuya-vladimira-putina-o-nashih-ekonomicheskikh-zadachah-polnii-tekst.html>
4. Давила Т., Эпштейн М. Дж., Шелтон Р. *Работающая инновация. Как управлять ею, измерять её и извлекать из нее выгоду*. Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2007.
5. Drucker Peter F. *The Essential Drucker: The Best of Sixty Years of Peter Drucker's Essential Writings on Management*. Harper Collins Publishers, 2008.
6. Чезброу Г.У. Логика «Открытых» инноваций: Новый подход к управлению интеллектуальной собственностью. *Российский журнал менеджмента*. 2004; 4: 73 – 81.
7. Senge P., Kleiner A., Roberts C., Ross R., Roth G. and Smith B. *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*. New York: Doubleday/Currency, 2009.
8. Chesbrough H.W. *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Cambridge, MA: Harvard Business School Publishing, 2003.
9. Коряковцева О.А. К вопросу о развитии российского педагогического образования в отдельно взятом вузе. *Каспийский регион: политика, экономика, культура*. 2014; 1 (38): 190 – 198.
10. Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013; Вып. 1. Available at: <http://i1121.petrsu.ru/journal/article.php?id=1949>
11. Godin B. *Innovation: the History of a Category*. Working Paper No. 1. Project on the Intellectual History of Innovation. Montréal: INRS, 2008; P. 22. Available at: <http://www.csiic.ca/PDF/IntellectualNo1.pdf>
12. Bailetti T. *Technology Entrepreneurship: Overview, Definition, and Distinctive Aspects*. Электронный портал журнала Technology Innovation. Available at: <http://www.timreview.ca/article/520>
13. Leydesdorff L., Zawdie G. The Triple Helix Perspective of Innovation Systems. *Technology Analysis & Strategic Management*. 2010; Vol. 22; No 7: 789 – 804.
14. Etkowitz H., Ranga M. A *Triple Helix System for Knowledge-based Regional Development: From "Spheres" to "Spaces"*. Triple Helix VIII International Conference. Madrid, Spain, 2010.
15. European Commission. *Areas of Untapped Potential for the Development of the European Research Area*. Brussels: European Commission, 2012.
16. Metcalfe A.S. Examining the Trilateral Networks of the Triple Helix: Intermediating Organizations and Academy-Industry-Government Relations. *Critical Sociology*. 2010; Vol. 36; No.4: 503 – 519.
17. Leydesdorff L. Configurational Information as Potentially Negative Entropy: The Triple Helix Model. *Entropy*. 2008; Vol. 10; No 4: 391 – 410.
18. Hagen S. From *Tech Transfer to knowledge exchange: European Universities in the Marketplace*. *WennerGren International Series*. Vol. 84. The University in the Market. Portlan Press Lt, 2008.
19. Грудзинский А.О. *Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза*. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2004.
20. Perez Vico E., Schwaag Serger S., Wise E., Benner M. Knowledge Triangle Configurations at Three Swedish Universities. *Foresight and STI Governance*. Drucker's Essential Writings on Management. HarperBusiness, 2008; vol. 11, no 2: pp. 68 – 82.
21. Jongbloed B. Seven Indicator for mapping university-regional interactions. *ENID-PRIME Indicators Conference in Oslo*. 26-28 May 2008.
22. Thorn K., Soo M. Latin American Universities and the Third Mission – Trends, Challenges and Policy Options. *World Bank Policy Research Working Paper4002*. August 2006; Pp. 1-23. Available at: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-109907987726_9/547664-1099079956815/LAC_universities_wps4002.pdf
23. ЕЗМ-Проект. *Green Paper. Fostering and Measuring Third Mission in Higher Education Institutions*. 2012. Available at: <http://www.e3mproject.eu/docs/Green%20paper-p.pdf>
24. Пурдехнад Д. *Открытые инновации и социальные сети*. Available at: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/2011/000393746/07/image/07-022.pdf>
25. Эцкович Г. *Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии*. Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2010.

References

1. Koryakovceva O.A., Tarhanova I.Yu. Problema innovacij v sovremenom obrazovatel'nom diskurse. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; T. 1; 3: 7 – 9.
2. *NTR i mirovaya politika*: uchebnoe posobie. Pod redakciej A.V. Biryukova, A.V. Krutskih. Mosk. gos. in-t mezhd. otnoshenij (Un-t) MID Rossii. Moskva: MGIMO – Universitet, 2010.
3. Putin V.V. O nashih 'ekonomicheskikh zadachah. *Vedomosti*. 2013; 30 yanvarya. Available at: <http://www.1tvnet.ru/content/show/statuya-vladimira-putina-o-nashih-ekonomicheskikh-zadachah-polnii-tekst.html>
4. Davila T., Epshtejn M.Dzh., Shelton R. *Rabotayuschaya innovaciya. Kak upravlyat' eyu, izmeryat' ee i izvlekat' iz nee vygodu*. Dnepropetrovsk: Balans Biznes Buks, 2007.
5. Drucker Peter F. *The Essential Drucker: The Best of Sixty Years of Peter Drucker's Essential Writings on Management*. Harper Collins Publishers, 2008.
6. Chezbrou G.U. Logika «Otkrytyh» innovacij: Novyj podhod k upravleniyu intellektual'noj sobstvennost'yu. *Rossijskij zhurnal menezhmenta*. 2004; 4: 73 – 81.
7. Senge P., Kleiner A., Roberts C., Ross R., Roth G. and Smith B. *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*. New York: Doubleday/Currency, 2009.
8. Chesbrough H.W. *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Cambridge, MA: Harvard Business School Publishing, 2003.
9. Koryakovceva O.A. K voprosu o razvitii rossijskogo pedagogicheskogo obrazovaniya v otdel'no vzyatom vuze. *Kaspijskij region: politika, 'ekonomika, kul'tura*. 2014; 1 (38): 190 – 198.
10. Marhl M., Pausist A. Metodologiya ocenki tret'ej missii universitetov. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2013; Vyp. 1. Available at: <http://i1121.petrsu.ru/journal/article.php?id=1949>
11. Godin B. *Innovation: the History of a Category*. Working Paper No. 1. Project on the Intellectual History of Innovation. Montréal: INRS, 2008; P. 22. Available at: <http://www.csiic.ca/PDF/IntellectualNo1.pdf>
12. Bailetti T. *Technology Entrepreneurship: Overview, Definition, and Distinctive Aspects*. Elektronnyj portal zhurnala Technology Innovation. Available at: <http://www.timreview.ca/article/520>
13. Leydesdorff L., Zawdie G. The Triple Helix Perspective of Innovation Systems. *Technology Analysis & Strategic Management*. 2010; Vol. 22; No 7: 789 – 804.
14. Etkowitz H., Ranga M. A *Triple Helix System for Knowledge-based Regional Development: From "Spheres" to "Spaces"*. Triple Helix VIII International Conference. Madrid, Spain, 2010.
15. European Commission. *Areas of Untapped Potential for the Development of the European Research Area*. Brussels: European Commission, 2012.
16. Metcalfe A.S. Examining the Trilateral Networks of the Triple Helix: Intermediating Organizations and Academy-Industry-Government Relations. *Critical Sociology*. 2010; Vol. 36; No.4: 503 – 519.
17. Leydesdorff L. Configurational Information as Potentially Negative Entropy: The Triple Helix Model. *Entropy*. 2008; Vol. 10; No 4: 391 – 410.

18. Hagen S. From *Tech Transfer to knowledge exchange: European Universities in the Marketplace*. WennerGren International Series. Vol. 84. The University in the Market. Portlan Press Lt, 2008.
19. Grudzinski A.O. *Proektno-orientirovannyj universitet. Professional'naya predprinimatel'skaya organizaciya vuza*. Nizhnij Novgorod: Izd-vo NNGU, 2004.
20. Rerez Vico E., Schwaag Serger S., Wise E., Benner M. Knowledge Triangle Configurations at Three Swedish Universities. *Foresight and STI Governance*. Drucker's Essential Writings on Management. HarperBusiness, 2008; vol. 11, no 2: pp. 68 – 82.
21. Jongbloed B. Seven Indicator for mapping university-regional interactions. *ENID-PRIME Indicators Conference in Oslo*. 26-28 May 2008.
22. Thorn K., Soo M. Latin American Universities and the Third Mission – Trends, Challenges and Policy Options. *World Bank Policy Research Working Paper4002*. August 2006: Pp. 1-23. Available at: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-109907987726_9/547664-1099079956815/LAC_universities_wps4002.pdf
23. E3M-Project. *Green Paper. Fostering and Measuring Third Mission in Higher Education Institutions*. 2012. Available at: <http://www.e3mproject.eu/docs/Green%20paper-p.pdf>
24. Purdehnad D. *Otkrytye innovacii i social'nye seti*. Available at: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/2011/000393746/07/image/07-022.pdf>
25. 'Eckovic G. *Trojnaya spiral'*. *Universitetny – predpriyatiya – gosudarstvo. Innovacii v dejstvii*. Tomsk: Izd-vo Tomsk. gos. un-ta sistem upr. i radio'elektroniki, 2010.

Статья поступила в редакцию 03.03.19

УДК 378:528.2

Pobereznyy A.A., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: AA_Poberegny@mail.ru
Samoylov V.P., engineer, Laboratory of Geodesy and Cartography, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: samoulov.95@mail.ru

KNOWLEDGE ABOUT THE FLAT RECTANGULAR COORDINATE SYSTEMS AS AN ELEMENT OF STUDYING THE FOUNDATIONS OF GEODESY BY STUDENTS OF NON-GEODETIC SPECIALTIES. The main problem of geodesy is to determine the position of points in space. The choice of the coordinate system depends on the purpose of the action. The flat rectangular coordinate system is very convenient in the practice, therefore it is widely used in topography, engineering and applied geodesy. Geodetic surveys can be performed on areas of the different size, length and location on the surface of the Earth. Due to the surface of the Earth it is not a plane, it is impossible to create a single flat rectangular coordinate system and there is no need for it. Various problems are solving by the different coordinate systems. The convenience of working on the ground, the adequacy and uniqueness of the results is determined by the selection of a flat rectangular coordinate system. Therefore, it is necessary to know the basic types of flat rectangular coordinate systems and principles of their creation. The paper outlines foundations of the knowledge about flat rectangular coordinate systems that should be formed among students of non-geodetic specialties who study geodesy.

Key words: coordinates, coordinate system, Earth's surface, terrestrial ellipsoid, Krasovsky's reference-ellipsoid, map projection, Gauss-Kruger projection.

A.A. Побережный, канд. техн. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: AA_Poberegny@mail.ru
V.P. Самойлов, инженер лаборатории геодезии и картографии, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: samoulov.95@mail.ru

ЗНАНИЯ О ПЛОСКИХ ПРЯМОУГОЛЬНЫХ СИСТЕМАХ КООРДИНАТ КАК ЭЛЕМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ГЕОДЕЗИИ СТУДЕНТАМИ НЕГЕОДЕЗИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Основной задачей геодезии является определение положения точек в пространстве. В зависимости от того, с какой целью это делается, применяются разные системы координат. Плоская прямоугольная система координат очень удобна на практике, поэтому широко применяется в топографии, инженерной и прикладной геодезии. Геодезические работы могут выполняться на различных по площади, протяжённости и расположению на поверхности Земли территориях. Так как поверхность Земли не является плоскостью, то единую плоскую прямоугольную систему координат создать невозможно и нет в этом необходимости. Для решения разных задач применяются разные системы координат. От выбора плоской прямоугольной системы координат зависит, удобно ли ей пользоваться при выполнении работ, насколько адекватно и однозначно будут отражать результаты работ ситуацию на местности. Поэтому необходимо знать основные виды плоских прямоугольных систем координат и принципы их создания. В этой работе изложены основы знаний о плоских прямоугольных системах координат, которые должны быть сформированы у студентов негеодезических специальностей, изучающих геодезию.

Ключевые слова: координаты, система координат, поверхность Земли, земной эллипсоид, референц-эллипсоид Красовского, картографическая проекция, проекция Гаусса-Крюгера.

1. Общие сведения о плоских прямоугольных системах координат, применяемых в геодезии.

Плоская прямоугольная система координат широко применяется в топографии, и инженерной или прикладной геодезии [1]. Как плоские прямоугольные системы координат, используемые в других областях деятельности человека, она образуется делением плоскости взаимно перпендикулярными линиями на четыре части, которые называются квадранты или четверти. Положение точек определяется координатами, абсциссой (x) и ординатой (y), которые отсчитываются от соответствующих координатных осей.

В применяемой в геодезии плоской прямоугольной системе координат координатные оси ориентированы по сторонам света. За положительное направление оси абсцисс (ось x) принято направление на север. Положительным направлением оси ординат (оси y) является направление на восток (см. рис. 1). Квадранты (четверти) нумеруются по ходу часовой стрелки. Четверти имеют номер и название, которое соответствует названию стороны света, в которой они расположены.

Плоская прямоугольная система координат создается на плоском отображении поверхности Земли, полученном в выбранной картографической проекции. При создании плоской прямоугольной системы координат для больших территорий предварительно выполняется проецирование поверхности Земли на поверхность относимости. В качестве поверхности относимости может быть использован земной эллипсоид.

Картографическая проекция – это математически определённый метод отображения поверхности шара или эллипсоида на плоскость [2]. Не существует метода позволяющего сделать это без искажений, то есть без разрывов или складок, поэтому в разных случаях применяются разные проекции, которые оптимально решают эту задачу.

В зависимости от выбранного метода проецирования, расположения точки начала координат и линий, которые принимаются за координатные оси, в геоде-

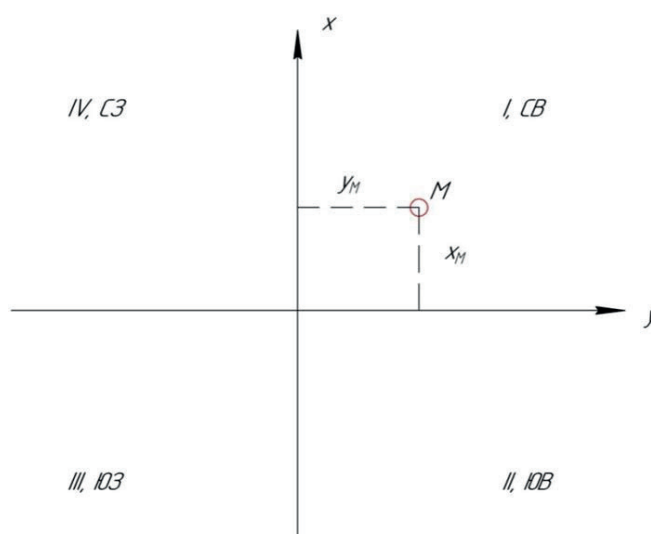


Рис. 1. Плоская прямоугольная система координат, применяемая в геодезии

зи используют два вида систем плоских прямоугольных координат, зональную и условную. Зональная плоская прямоугольная система координат создаётся для больших территорий, условная – при выполнении геодезических работ на небольших территориях. Это обусловило их вид и метод создания.

2. Зональная плоская прямоугольная система координат. Зональная плоская прямоугольная система координат создаётся на плоском отображении поверхности земного эллипсоида, полученном в картографической проекции Гаусса-Крюгера [3]. Для отображения на плоскости в проекции Гаусса-Крюгера поверхность земного эллипсоида делится меридианами на отдельные участки – зоны (см. рис. 2). Размер зоны по долготе определяется величиной погрешностей (искажений), которые возникают на границе зоны при проецировании. Применяются шесть градусные зоны (6° зоны) и трёх градусные (3° зоны). Зонам присваиваются номера, которые записываются арабскими цифрами, например, для 6° зон – 1, 2, ..., 60. Первая 6° зона с запада ограничена меридианом Гринвича ($\lambda = 0^\circ$), с востока – меридианом с долготой $\lambda = 6^\circ$.

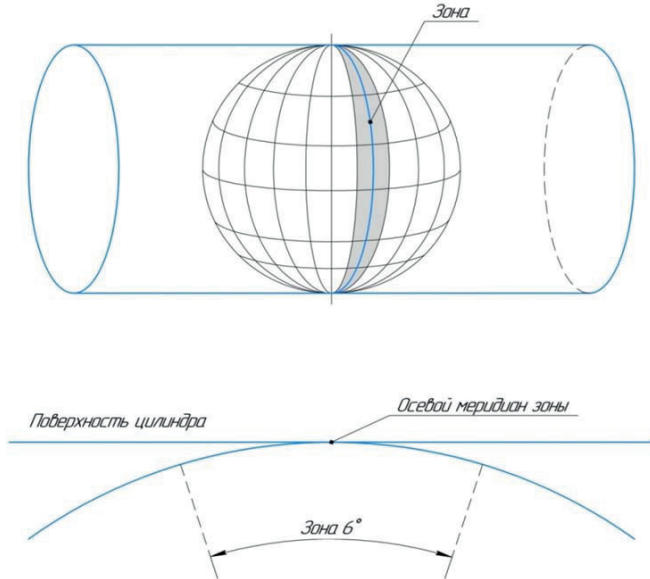


Рис. 2. Отображение 6° зоны поверхности земного эллипсоида на поверхности касательного цилиндра

Номера зон увеличиваются на восток. Каждая зона проецируется на поверхность цилиндра, который касается эллипсоида по меридиану, проходящему посередине зоны – осевому меридиану (см. рис. 2). Затем цилиндр разворачивается в плоскость. В результате поверхность земного эллипсоида, спроецирован-

ная на плоскость, принимает вид, приведённый на рис. 3.

В каждой зоне за ось абсцисс принимается осевой меридиан, за ось ординат – проекция линии экватора. Положительное направление оси абсцисс – на север, оси ординат – на восток.

Часто применяется преобразованная зональная система координат, когда за ось абсцисс принимается линия, параллельная осевому меридиану, смещённая на 500 км к западу, за пределы зоны. При создании топографических карт или при выполнении других геодезических работ на территории России, расположенной в северном полушарии, в этом случае будут исключены отрицательные координаты, так как она разместится в северо-восточной четверти, что упрощает работу в такой системе координат (см. рис. 4).

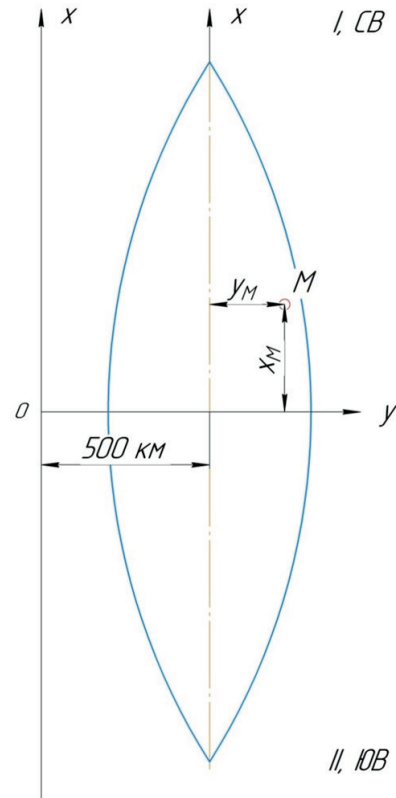


Рис. 4. Зональная плоская прямоугольная система координат

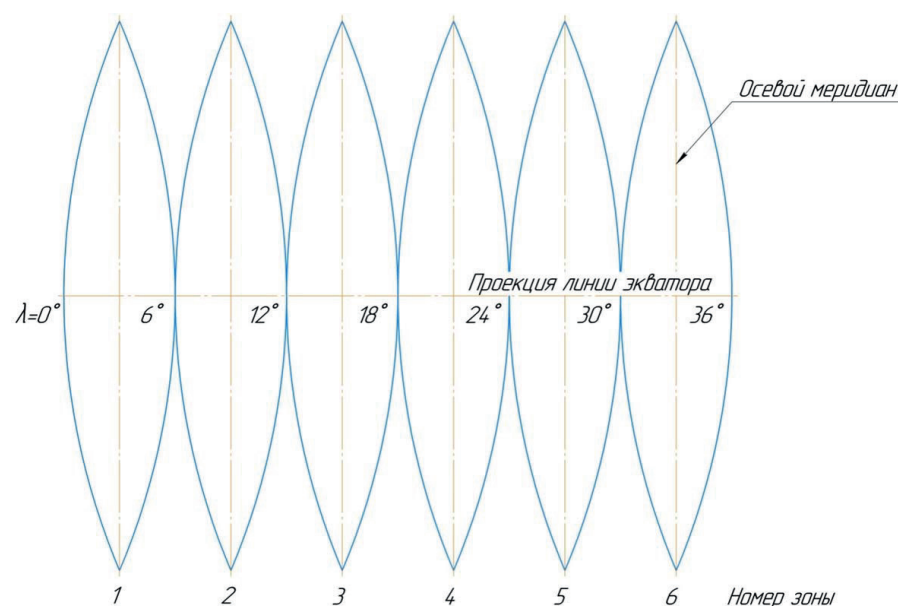


Рис. 3. Поверхность земного эллипсоида в проекции Гаусса – Крюгера

3. Условная плоская прямоугольная система координат. Условная плоская прямоугольная система координат создаётся для использования на небольшой территории и при выполнении геодезических работ на небольших участках местности. При этом применяется ортогональная проекция поверхности земли на плоскость без учёта кривизны Земли. Размеры территории, на которой можно применять систему координат определяет погрешность, которая при этом возникает. Она не должна оказывать влияние на точность выполнения работ в этой системе координат.

Система координат создаётся удобной для использования. Чтобы координаты не были громоздкими, большими по величине, точка начала координат располагается вблизи границ территории (см. рис. 5). По возможности, начало координат располагается к юго-западу от территории, для которой создаётся система координат, так, чтобы вся она поместилась в северо-восточной четверти, где координаты положительные. Это удобно при работе.

Координатные оси могут быть ориентированы приблизительно или точно по сторонам света, ось абсцисс – на север, ось ординат – на восток. Для создания системы координат при строительстве крупных инженерных сооружений координатные оси могут быть совмещены с главными осями сооружений и произвольно ориентированы по сторонам света. Всё это делает удобным ис-

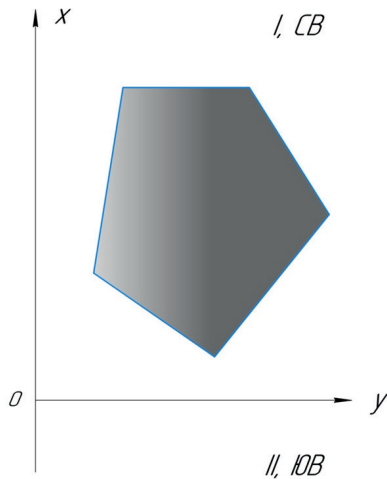


Рис. 5. Условная плоская прямоугольная система координат

пользование созданной системы координат (см. рис. 5). Такие системы координат, созданные описанным методом для определённой местности, ещё называют местными системами координат.

Россия занимает большую по площади территорию. У нас существует государственная плоская прямоугольная система координат, созданная как зональная в проекции Гаусса-Крюгера, и местные системы координат отдельных территорий.

На сегодняшний день государственной является система координат 1995 года (СК-95), но используется и система координат 1942 года (СК-42) [4; 5]. Это зональные плоские прямоугольные системы координат, в которых поверхностью относимости является поверхность референц-эллипсоида Красовского с параметрами:

$$a = 6378245 \text{ м};$$

$$b = 6356863 \text{ м};$$

$$e = 1/298.3,$$

где: a – большая полуось; b – малая полуось; e – полярное сжатие.

Местные системы координат для больших территорий могут быть созданы, как зональные, используя в качестве поверхности относимости оптимально удобные референц-эллипсоиды. Если территория небольшая, то местная система координат может быть создана, как условная.

Библиографический список

1. ГОСТ 22268-76. *Геодезия. Термины и определения*. Москва: Госстандарт СССР, 1976.
2. ГОСТ 21667-76 *Картография. Термины и определения*. Москва: ИПК Издательство стандартов, 1976.
3. Закатов П.С. *Курс высшей геодезии*. Москва: Недра, 1976.
4. ГОСТ Р 51794-2008 *Глобальные навигационные спутниковые системы. Системы координат. Методы преобразований координат определяемых точек*. Москва: Минпромторг ФАТРИМ, 2008.
5. ГКИНП 06-278-04 *Руководство пользователя по выполнению работ в системе координат 1995 года (СК-95)*. Москва: ЦНИИГАиК, 2004.

References

1. GOST 22268-76. *Geodeziya. Terminy i opredeleniya*. Moskva: Gosstandart SSSR, 1976.
2. GOST 21667-76 *Kartografiya. Terminy i opredeleniya*. Moskva: IPK Izdatel'stvo standartov, 1976.
3. Zakatov P.S. *Kurs vysshej geodezii*. Moskva: Nedra, 1976.
4. GOST R 51794-2008 *Global'nye navigacionnye sputnikovye sistemy. Sistemy koordinat. Metody preobrazovanij koordinat opredelyaemyh toček*. Moskva: Minpromtorg FATRIM, 2008.
5. GKINP 06-278-04 *Rukovodstvo pol'zovatelya po vypolneniyu rabot v sisteme koordinat 1995 goda (SK-95)*. Moskva: CNIIГАиК, 2004.

Статья поступила в редакцию 18.03.19

УДК 514(075.8):81(075.8)

Proyaeva I.V., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Volga State University of Telecommunications and Information (Orenburg branch) (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru

Sidelov D.I., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru

THE USE OF VECTOR DIAGRAMS TO EXPLAIN THE CONCEPT OF "PHASE" IN THE STUDY OF INTERFERENCE OF LIGHT WAVES. In this article one of the most relevant and at the same time difficult questions for teaching physics, and also for mastering by students is studied, it is a question of the discipline of "Wave Optics". The authors focus on the development of the original method of introduction of the main facts of the topic "Interference of Light". The importance and difficulty of studying the topic are primarily related to the versatility and abstractness of electromagnetic waves (EMW) as such. The characteristic features of the introduction of these concepts are distinguished and described. Considerable attention is paid to the methodical scheme of introduction of the vector diagram method. The method of introduction of the basic concepts of this topic presented in the article was implemented in a specific educational process at optional classes in wave optics and allowed to increase the efficiency of mastering the studied material by students.

Key words: vector diagram method, phase, interference, light wave.

И.В. Прояева, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет им В.П. Чкалова»; доц. ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики» (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru

Д.И. Сиделов, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет им В.П. Чкалова» г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ВЕКТОРНЫХ ДИАГРАММ ДЛЯ ОБЪЯНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ФАЗА» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ СВЕТОВЫХ ВОЛН

В данной статье рассмотрен один из самых актуальных и в тоже время сложных вопросов для преподавания физики, а также для усвоения обучающимися – вопрос дисциплины «Волновая оптика». Основное внимание в работе авторы акцентируют на выработке оригинальной методики введения основных фактов темы «Интерференция света». Важность и трудность изучения темы связаны в первую очередь с многогранностью и абстрактностью электромагнитных волн (ЭМВ) как таковых. Выделяются и описываются характерные особенности введения данных понятий. Значительное внимание уделяется методической схеме введения метода векторных диаграмм. Представленная в статье методика введения основных понятий данной темы была реализована в конкретном учебном процессе на факультативных занятиях по волновой оптике и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

Ключевые слова: метод векторных диаграмм, фаза, интерференция, световые волны.

На данном этапе современного общества меняет взгляд на содержание физико-математического образования. Основное внимание направлено на развитие способности будущих бакалавров применять полученные в вузе знания и умения в жизненных ситуациях. Многие ученые и преподаватели видят выход из создавшейся ситуации в реализации компетентного подхода при обучении студентов. Данный подход не только увеличивает роль знаний, но и акцентирует внимание на способности использовать полученные знания в жизни. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности студентов, рост их личного потенциала [1].

Важнейшим видом образовательной деятельности при изучении физико-математических дисциплин является решение практических задач. Поэтому целесообразно формировать ключевые компетентности через специальные компетентно-ориентированные задачи [2].

Компетентностными называются те задачи, которые удовлетворяют следующим требованиям:

- Общекультурная и социальная значимость получаемого результата, это обеспечивает познавательную мотивацию студентов;
- Цель решения компетентностной задачи заключается не столько в получении ответа, сколько в присвоении нового знания (метода, способа решения, приема), с возможным переносом на другие предметы;
- По структуре эти задачи нестандартные, т. е. в структуре задачи не определены некоторые из её компонентов;
- Возможно наличие нескольких путей решения.

Компетентностные задачи составлены так, что имеют проблемный характер и требуют применения знаний из разных разделов одной предметной области (математика) или из разных предметных областей, или же знаний из жизни. В связи с этим задачи можно разделить на предметные (математические), межпредметные и практические. Так, в современных стандартах выделены две категории компетенций: общие компетенции и профессиональные компетенции, которые определяют базовые требования к знаниям, умениям, навыкам и содержанию учебных дисциплин, необходимым для их формирования.

Так, например, в результате освоения дисциплины «Оптика» студент-бакалавр на направлении подготовки – «44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», по профилю «Математика и Физика» должен обладать следующей профессиональной компетенцией:

- способен использовать знания, умения и навыки по физическим дисциплинам для решения профессиональных задач (ПСК-2).

Целью освоения данной дисциплины является формирование у студентов в области выбранного профиля подготовки основных представлений в области оптики, необходимых для использования в других физических дисциплинах; получение основных навыков решения задач данного направления.

Поэтому преподавателю будущих бакалавров необходимо поддерживать постоянную связь изучаемого материала с известными разделами и настраивать на применение получаемых знаний в будущей профессиональной деятельности.

Так, компетентно-ориентированные задачи имеют большое значение при формировании у студентов ключевых компетентностей: коммуникативной, информационной, компетенции разрешения проблем. Но как правильно составить компетентно-ориентированные задачи? Для составления данных задач необходимо преподавателю изучить аспекты ключевых компетентностей. Аспекты ключевых компетентностей – это универсальные по отношению к объекту воздействия способы деятельности, входящие в состав компетентностей [2].

При решении компетентно-ориентированных заданий студенты должны осуществлять такие виды деятельности: учение (как основа для дальнейшего образования), взаимообучение, совместное изучение, совместное обсуждение, исследования (в том числе совместные), обмен опытом, проектирование, программирование индивидуальных образовательных программ. Особенности разработки и использования в учебном процессе компетентно-ориентированных заданий таковы:

- Модель – схема
Компетентно-ориентированного задания
- Название задания
 - Аспекты формируемых ключевых компетенций
 - Стимул (если ..., то ...)
 - Личностно-значимый познавательный вопрос (задачная формулировка)
 - Источник информации по данному вопросу (текст, таблица, график, статистические данные и т. п.)
 - Задания (вопросы) по работе по данной информации
 - Бланк для выполнения задания (если оно подразумевает структурированный ответ)
 - Модельный ответ
 - Инструмент проверки (оценочный бланк, ключ)
- Стимул мотивирует студента на выполнение задания, включает описание ситуации или другие условия задачи, которые играют роль источника информации:
- мотивирует студента на выполнение задания;
 - моделирует практическую, жизненную ситуацию;
 - при необходимости может нести функцию источника информации.
- Стимул должен:
- быть кратким (не более трех предложений)

– не отвлекать студента от содержания задания.

Задачная формулировка понимается однозначно, четко соотносится с модельным ответом (шкалой), интересна. Источник информации содержит информацию, необходимую для успешной деятельности по выполнению задания. (Необходим и достаточен для выполнения заданной деятельности, интересен). На одном источнике (наборе источников) может строиться несколько заданий. Бланк задает структуру оформления результата своей деятельности по выполнению задания. Инструмент проверки определяет количество баллов за каждый этап деятельности и общий итог в зависимости от сложности учебного материала, дополнительных видов деятельности.

Инструментом проверки может быть:

- Ключи для тестовых заданий закрытого типа.
- Модельный ответ обычно используется для открытых тестовых заданий с кратким ответом.
- Аналитическая шкала используется для открытых тестовых заданий с развернутым ответом.
- Бланк наблюдений за групповой работой используется для оценки вклада каждого участника в групповой продукт и эффективности деятельности всей группы в целом.

Для формирования информационной компетентности необходимо использовать задачи, содержащие информацию, представленную в различной форме (таблицах, диаграммах, графиках и т. д.), вопрос задачи может быть сформулирован следующим образом: переведите в графическую словесную форму; если возможно, опишите их математической формулой; сделайте вывод, наблюдается ли в этих данных какая-то закономерность и др.

Так, например, в процессе преподавания дисциплины «Волновая оптика» возникает ряд методических сложностей, связанных с недостаточным пониманием обучающимися, темы «Интерференция света». Важность и трудность изучения темы связаны в первую очередь с многогранностью и абстрактностью электромагнитных волн (ЭМВ) как таковых. Напомним, что волна – это процесс распространения колебаний в пространстве, происходящий с течением времени [3].

Одно из основных понятий, лежащих в физике колебаний, это фаза. С физической точки зрения, фаза есть угловая мера колебаний. Неслучайно, что фаза измеряется в радианной мере, так же как и углы. При анализе колебательных процессов применяют два основных подхода к рассмотрению: аналитический (основанный на функциях комплексных переменных либо тригонометрических функциях) и графический (метод векторных диаграмм). Фаза плоской электромагнитной волны, движущейся вдоль оси OY в вакууме, $\varphi(t, y) = \omega(t - y/c) + \varphi_0$ – это величина, зависящая от двух параметров: времени t и координаты положения фронта волны y , поэтому при рассмотрении интерференционных явлений возникают проблемы пространственной и временной когерентности. (Используем стандартные обозначения: ω – циклическая частота волны, C – скорость света в вакууме, φ_0 – начальная фаза волны). В рамках этой статьи мы остановимся на применении графического метода векторных диаграмм при изучении интерференции световых волн.

Метод векторных диаграмм основан на глубокой аналогии между колебаниями и вращениями. При изучении курса механики студентам предлагается демонстрационный эксперимент, проводимый в теневой проекции на экран, при этом осуществляется боковая подсветка вращающейся платформы с укрепленным стержнем и шариком на конце. В ходе этого эксперимента тень вращающегося шарика участвует в колебательном движении на экране. Периодичность движений (вращательного и колебательного), а значит и циклическая частота колебаний тени шарика и угловая скорость вращающейся платформы совпадают по величине $\omega_{\text{колеб}} = \omega_{\text{вращ}} = 2\pi/T$, T – период колебания (вращения). Впоследствии, по мере изучения фигур Лиссажу и фазовых диаграмм гармонических и затухающих колебаний студенты ознакомятся с представлением вращательного движения как суперпозиции двух гармонических колебаний, сдвинутых по фазе на угол $\pi/2$ и происходящих вдоль взаимно перпендикулярных осей. Таким образом, уже на начальном этапе изучения физики, у студентов должно сложиться убеждение в неразрывной связи вращательного и колебательного движений.

В основе идеи метода векторных диаграмм заложено нахождение проекции вращающегося с постоянной угловой скоростью ω вектора \vec{A} на избранную ось. В этом случае положение точки x_A однозначно определяется углом $\varphi(t) = \omega t + \varphi_0$, который образует вектор \vec{A} с осью Ox :

$$x_A(t) = A \cdot \cos(\omega t + \varphi_0).$$

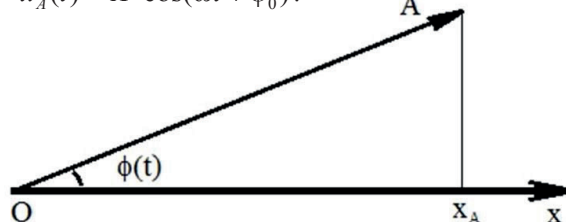


Рис. 1. Реализация метода векторных диаграмм

В данной трактовке, угол $\varphi(t)$ по сути и есть фаза. Очевидно, что синусоидальные колебания можно интерпретировать, как проекцию того же вектора на ось OZ, перпендикулярную к оси OX. По сути, мы произвели геометрическое описание эксперимента по наблюдению теневой проекции вращающегося на платформе шарика [3].

В качестве аргумента преимущества метода векторных диаграмм над аналитическими методами анализа колебаний и волн приведем физиологические особенности восприятия человеком информации. От 80 до 90% всей информации человек получает из внешней среды путем зрительного восприятия, поэтому методически целесообразнее проводить изучение темы «Колебания и волны», опираясь именно на метод векторных диаграмм. Рассмотрим применение этого метода на примере одной из множества задач механики колебаний.

Задача 1. Является ли гармоническим колебание, происходящее по закону $x(t) = 6 \cdot \sin \omega t + 8 \cdot \cos \omega t$ (см)? Если да, то найдите амплитуду, циклическую частоту и начальную фазу такого колебания.

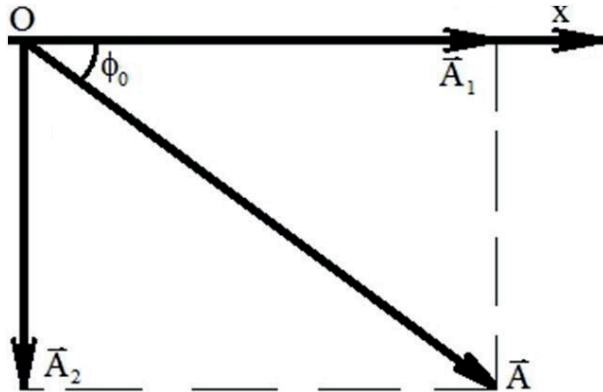


Рис. 2. Получение результирующего колебания

Для анализа результирующих колебаний применим метод векторных диаграмм (смотри рис. 2). С учетом вращения с одинаковой угловой скоростью ω (против часовой стрелки) двух ориентированных под углом $\varphi = \pi/2$ амплитуд $A_1 = 8$ и $A_2 = 6$ см, получим результирующую амплитуду:

$$A = \sqrt{A_1^2 + A_2^2} = 10 \text{ (см)}.$$

Начальная фаза колебаний при этом будет:

$$\varphi_0 = -\arctg\left(\frac{A_2}{A_1}\right) \approx -\frac{\pi}{5}.$$

Таким образом, результирующее колебание будет гармоническим, происходящим согласно уравнению $x(t) = 10 \cdot \cos(\omega t - \pi/5)$ (см), с циклической частотой ω [4].

Впоследствии метод векторных диаграмм применяют при анализе электромагнитных колебаний в цепях переменного тока. Поэтому закономерно применение этого же метода и для анализа интерференционных явлений световых волн. Напомним, что световые волны – это поперечные ЭМВ, являющиеся решением системы уравнений Максвелла в отсутствие зарядов и токов. Поскольку интенсивность магнитного взаимодействия гораздо слабее электрического, обычно рассматривают колебания электрического вектора:

$$\frac{\partial^2 E}{\partial y^2} = \frac{1}{c^2} \cdot \frac{\partial^2 E}{\partial t^2} \Rightarrow E(t, y) = E_0 \cdot \cos\left(\omega t - \frac{\omega y}{c} + \varphi_0\right).$$

Значение начальной фазы волны φ_0 зависит в первую очередь от выбора момента начала отсчета колебаний, поэтому в дальнейшем будем считать её величину $\varphi_0 = 0$. Предположим, что у нас имеется два когерентных све-

Библиографический список

1. Кудрявцев Л.Д. *Курс математического анализа*: учебник для студентов университетов и вузов. В 3 т. Москва: Высшая школа, 1988; Т. 1.
2. Иродов И.Е. *Задачи по общей физике*. 3-е изд. Москва: 2002.
3. Прояева И.В., Сиделов Д.И. Об использовании методов нахождения экстремумов функции в физических приложениях при подготовке бакалавров инженерного профиля. *Модернизация инженерного образования: состояние, проблемы, перспективы (авторская монография)*. 2018, Оренбург: 168 – 174.
4. Прояева И.В. Об организации компетентностно-ориентированного подхода самостоятельной работы бакалавров по математическим дисциплинам на технических специальностях ВО. *Реализация компетентностного подхода в сфере инженерной подготовки*: авторская монография. Уфа: ООО АЭТЕРНА, 2017: 101 – 106.
5. Прояева И.В. Компетентностный подход в преподавании математических дисциплин на инженерных специальностях. *Материалы I Международной очно-заочной конференции*. Оренбург, ПГУТИ, 2015.

References

1. Kudryavcev L.D. *Kurs matematicheskogo analiza*: uchebnik dlya studentov universitetov i vuzov. V 3 t. Moskva: Vysshaya shkola, 1988; T. 1.

товых источника (с нулевыми начальными фазами колебаний), дающих в точке наблюдения две монохроматические волны, способные интерферировать:

$$E_1 = E_{01} \cdot \cos \omega(t - y_1/c);$$

$$E_2 = E_{02} \cdot \cos \omega(t - y_2/c).$$

Тогда результирующие колебания будут представлены суммой двух волн E_1 и E_2 .

$$E = E_1 + E_2.$$

Складывать такие колебания алгебраически – достаточно утомительное занятие, потому заменим колебательное движение вращательным и применим для анализа этой суммы метод векторных диаграмм.

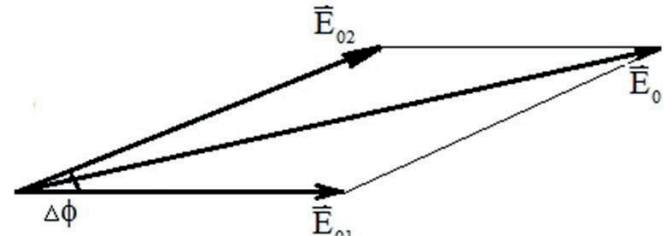


Рис. 3. Сложение двух колебаний одинаковой частоты

Сложим амплитуды результирующих колебаний векторно, с учетом сдвига фаз колебаний $\Delta\varphi = \omega \cdot (y_2 - y_1)/c = 2\pi\Delta/\lambda$, где $\Delta = y_2 - y_1$ – геометрическая разность хода волн, $\lambda = cT$ – длина волны.

$$\vec{E}_0 = \vec{E}_1 + \vec{E}_2.$$

$$E_0^2 = (\vec{E}_{01} + \vec{E}_{02})^2 = E_{01}^2 + E_{02}^2 + 2\vec{E}_{01} \cdot \vec{E}_{02} = E_{01}^2 + E_{02}^2 + 2E_{01} \cdot E_{02} \cos \Delta\varphi.$$

Учтем связь между интенсивностью и квадратом амплитуды результирующих колебаний световой волны ($I \sim E_0^2$, $I_1 \sim E_{01}^2$, $I_2 \sim E_{02}^2$):

$$I = I_1 + I_2 + 2\sqrt{I_1 \cdot I_2} \cdot \cos \Delta\varphi.$$

В зависимости от сдвига фаз колебаний можно получить условия максимума и минимума колебаний:

Максимум: $\Delta\varphi = 2\pi z$, где $z \in Z$. (Z – множество целых чисел).

$$I = I_1 + I_2 + 2\sqrt{I_1 \cdot I_2} = (\sqrt{I_1} + \sqrt{I_2})^2.$$

Если $I_1 = I_2$, то результирующая интенсивность интерферирующих волн: $I = 4I_1$.

$\Delta\varphi = 2\pi z = 2\pi\Delta/\lambda \Rightarrow \Delta = \lambda z$ – если в разность хода укладывается целое число длин волн, то наблюдается максимум интерференции [4].

Минимум: $\Delta\varphi = \pi(2z - 1)$, где $z \in Z$.

$$I = I_1 + I_2 - 2\sqrt{I_1 \cdot I_2} = (\sqrt{I_1} - \sqrt{I_2})^2.$$

Если $I_1 = I_2$, то результирующая интенсивность интерферирующих волн в случае минимума: $I = 0$.

$$\Delta\varphi = 2\pi z = 2\pi\Delta/\lambda \Rightarrow \Delta = \lambda z$$

Таким образом, мы убедились в необходимости рассмотрения задач о методе векторных диаграмм в физических дисциплинах, преподаваемых на инженерных специальностях вузов. Для формирования готовности к самообразованию студентов необходимо предлагать самостоятельно изучить некоторый теоретический материал, написать реферат, составить задачу и т. д. Часто одна и та же задача способствует созданию условий для формирования нескольких ключевых компетентностей [5].

2. Irodov I.E. *Zadachi po obschej fizike*. 3-e izd. Moskva: 2002.
3. Proyaeva I.V., Sidelov D.I. Ob ispol'zovanii metodov nahozhdeniya ekstremumov funktsii v fizicheskikh prilozheniyah pri podgotovke bakalavrov inzhenerenogo profilya. *Modernizatsiya inzhenerenogo obrazovaniya: sostoyanie, problemy, perspektivy (avtorskaya monografiya)*. 2018, Orenburg: 168 – 174.
4. Proyaeva I.V. Ob organizatsii kompetentnostno-orientirovannogo podhoda samostoyatel'noj raboty bakalavrov po matematicheskim disciplinam na tehniceskikh special'nostyakh VO. *Realizatsiya kompetentnostnogo podhoda v sfere inzhenernoj podgotovki: avtorskaya monografiya*. Ufa: OOO A'ETERNA, 2017: 101 – 106.
5. Proyaeva I.V. Kompetentnostnyj podhod v prepodavanii matematicheskikh disciplin na inzhenernykh special'nostyakh. *Materialy I Mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj konferencii*. Orenburg, PGUTI, 2015.

Статья поступила в редакцию 07.03.19

УДК 377, 793.3

Radchenko S.I., postgraduate, Moscow State Academy of Choreography (Moscow, Russia), E-mail: slavaradchenko92@yandex.ru

MODERN PROBLEMS OF IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL CHOREOGRAPHIC EDUCATION: THE POTENTIAL THE INTRODUCTION OF THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF ENRICO CECCHETTI. The article presents an analysis of relevant problems of the modern system of professional choreographic education, one of which is a problem of improving the quality of teaching the system-forming discipline "Classical Dance". The way to solve it can serve the variability of pedagogical methods, historically inherent in the Russian ballet school, which opens up broad prospects for the implementation of a variety of effective techniques in the educational process, for example, Enrico Cecchetti system, widely used abroad. The article describes the methodological foundations of the domestic system of secondary professional choreographic education and academic discipline "Classical Dance". The author reveals theoretical and practical specifics of the E. Cecchetti system, describes the contribution of the Italian teacher to the development of the Russian ballet theater, gives the practical results of the implementation of training exercises compiled by E. Cecchetti in the modern educational process.

Key words: secondary vocational education, choreographic education, ballet pedagogy, Enrico Cecchetti, Cecchetti system, classical dance.

С.И. Радченко, аспирант, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия хореографии», г. Москва, E-mail: slavaradchenko92@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОТЕНЦИАЛ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ЭНИРИКО ЧЕККЕТТИ

Статья посвящена анализу актуальных проблем современной системы профессионального хореографического образования, одной из которых является проблема повышения качества преподавания системообразующей дисциплины «Классический танец». Способом её решения может служить вариативность педагогических методов, исторически присущая русской балетной школе, открывающая широкие перспективы внедрения в образовательный процесс разнообразных эффективных методик, например, широко распространенной за рубежом педагогической системы Энрико Чеккетти. В статье описаны методические основания отечественной системы среднего профессионального хореографического образования и учебной дисциплины «Классический танец». Автором раскрывается теоретическая и практическая специфика системы Э. Чеккетти, описывается вклад итальянского педагога в становление русского балетного театра, приводятся практические результаты внедрения учебных упражнений, составленных Э. Чеккетти, в современный образовательный процесс.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, хореографическое образование, балетная педагогика, Энрико Чеккетти, система Чеккетти, классический танец.

Балетное искусство занимает почетное место в российской художественной культуре. Хореографические постановки отечественных балетмейстеров, исполнительское мастерство танцовщиков известны и общепризнаны во всем мире. В России широко развита государственная система профессионального хореографического образования, реализующаяся на трех образовательных уровнях: начальном, среднем профессиональном и высшем профессиональном. Одни из старейших учебных заведений страны – Московская государственная академия хореографии и Академия Русского балета им. А.Я. Вагановой (Санкт-Петербург), являются ведущими в данной отрасли. Дипломы обеих академий широко котируются как в России, так и за рубежом, и дают гарантию последующего трудоустройства по освоённой специальности. В современных условиях особое значение приобретает совершенствование образования, в частности – хореографического, и наиболее перспективным направлением совершенствования является внедрение в учебный процесс эффективных методик, в настоящее время не применяющихся в должной мере. К числу таких методик относится авторская педагогическая система Э. Чеккетти, способная заметно расширить арсенал профессиональных средств артиста балета.

Интегративные основы русской балетной школы, сложившейся в результате освоения и творческой интерпретации лучших достижений французской, итальянской и датской балетных школ, казалось, должны облегчать процесс проникновения инноваций в хореографическую образовательную среду. Однако, в настоящее время отечественное хореографическое образование характеризуется высокой приверженностью классическим традициям, относительной ригидностью, что определяет сложность и длительность адаптации к новым или распространенным в иных культурных средах педагогическим решениям. Именно в силу данного обстоятельства известная за рубежом педагогическая система Э. Чеккетти в России распространена недостаточно, при том, что само хореографическое образование считается флагманским.

На среднем профессиональном уровне хореографическое образование в России регулируется Федеральным законом РФ от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 21.07.2014); Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования (ФГОС СПО) по специальности 52.02.01 Искусство балета, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.01.2015 № 35; Образовательной программой среднего профессионального

образования в области искусств, интегрированной с образовательными программами основного общего и среднего общего образования (ИОП в ОИ) по специальности 52.02.01 Искусство балета, Рабочими программами дисциплин (РПД) и др. нормативными и локальными документами.

Специальность 52.02.01 Искусство балета имеет две формы подготовки: базовую (срок обучения составляет шесть лет десять месяцев) и углубленную (срок обучения составляет семь лет десять месяцев). Ведущие хореографические учебные заведения страны реализуют указанную специальность по углубленной форме обучения с присвоением выпускнику квалификации «Артист балета, преподаватель», что позволяет трудоустроиться в двух сферах профессиональной деятельности: творческо-исполнительской в качестве артиста балета и педагогической в детских школах искусств, учреждениях дополнительного образования и общеобразовательных организациях.

Основу ФГОС СПО нового поколения составляет компетентностный подход, в соответствии с которым выпускник должен обладать определенными общими и профессиональными компетенциями. Профессиональные компетенции углубленной формы обучения подразделяются на творческо-исполнительские (семь компетенций) и педагогические (шесть компетенций).

Проблемы, поставленные сегодня перед отечественной системой профессионального хореографического образования, можно разделить на несколько категорий. Часть из них обусловлена историческими традициями и спецификой балетного искусства, вступающими в противоречие с системой общего образования. Выдающийся организатор хореографического образования и ученый-педагог А.В. Фомкин выделяет следующие специфические особенности балетного образования: конкурсная процедура приема детей, базирующаяся на наличии профессиональных данных, необходимых для поступления в учебное заведение, наличие промежуточной аттестации учащихся, «по итогам которой неспособные дети исключаются не только на основании результатов освоения программы, но и по телесным (физическим) параметрам» [1, с. 278], «конфликтность целей общего и профессионального образования; противоречие между традиционной системой подготовки специалистов балета и государственной системой профессионального и общего образования» [1, с. 278], влияние театрального репертуара на содержание обучения, ранняя профессионализация.

Другая часть проблем в системе отечественного профессионального хореографического образования связана с Болонским процессом и реализацией

норм Федерального закона РФ от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», внедрением в систему образования страны ФГОС нового поколения, составленных по принципам компетентного подхода. Несмотря на то, что большая часть изменений затрагивает систему высшего образования, реформаторский процесс «не может не отразиться и на всей образовательной инфраструктуре в целом» [2, с. 84], включая систему среднего профессионального образования.

Наконец, еще одна категория проблем связана с повышением качества преподавания учебных дисциплин. В рамках данной статьи предлагается рассмотреть проблемы повышения качества преподавания системообразующей учебной дисциплины в системе отечественного профессионального хореографического образования – классического танца.

Профессиональные требования, предъявляемые сегодня к артистам балета, заключаются в широком разнообразии исполнительского диапазона, необходимостью владения различными танцевальными стилями, знанием особенностей хореографических школ. Данные требования обусловлены наличием в репертуаре хореографических коллективов самых различных спектаклей, от балетов классического наследия до современных постановок, использующих в качестве хореографической лексики разнообразные стили танца модерн. С другой стороны, качество спектаклей театрального репертуара напрямую зависит от уровня выпускников хореографических учебных заведений. Исполнители, не владеющие в полной мере лексикой классического, современного, народно-сценического, историко-бытового танцев, элементами акробатики, пантомимой и т. д., не позволяют балетмейстеру-постановщику реализовать свой замысел, что не способствует развитию хореографического искусства.

В ФГОС СПО по специальности 52.02.01 Искусство балета прописаны профессиональные хореографические дисциплины, отражающие спектр требований, предъявляемых сегодня хореографическими коллективами к выпускникам учебных заведений. Вместе с тем представляется необходимым ознакомление учащихся не только с различными видами сценического танца, но и с разнообразными направлениями внутри профессиональных дисциплин. В частности, нужно предоставить учащимся сведения об основных школах и системах классического танца, оказавших и продолжающих оказывать существенное влияние на мировую хореографию.

Указанные требования нашли выражение в формулировках профессиональных компетенций ФГОС СПО. В профессиональной компетенции творческо-исполнительской деятельности номер 1.7 отмечена важность владения выпускником профессиональной терминологией балетного театра [3, с. 9]. Общепринятая в хореографическом искусстве французская терминология танцевальных движений приобретает в рамках каждой национальной школы определенные особенности: одно и то же движение может называться по-разному, некоторые движения, характерные для французской и итальянской балетных школ, не изучаются в России и т. п. Поэтому, учитывая современные реалии, в целях эффективной коммуникации в профессиональном сообществе выпускник должен владеть знанием терминологии не только русской школы классического танца, но и основных зарубежных школ. Профессиональная компетенция педагогической деятельности выпускника углубленной формы обучения номер 2.4 требует умения «на практике «применять классические и современные методы преподавания, анализировать особенности отечественных и зарубежных хореографических школ» [3, с. 9], что невозможно без ознакомления учащихся с педагогическим наследием знаменитых отечественных и зарубежных педагогов классического танца как в теоретическом, так и в практическом отношении на примерах учебных комбинаций движений.

Изучение и сопоставление различных систем классического танца, анализ педагогического наследия и применение на практике лучших его образцов также способствуют развитию хореографического образования. Отечественная хореографическая школа на протяжении всей своей истории была открыта прогрессивным достижениям зарубежного балета, сохраняла классическое наследие и творчески адаптировала его к новым условиям. Так, в основе современной русской школы классического танца лежит опыт французской, датской и итальянской балетных школ XIX в., привитый на русской почве тремя выдающимися деятелями хореографии второй половины XIX в.: М.И. Петипа, Х.П. Иогансоном и Э. Чеккетти.

Основу современной методики преподавания классического танца в России составляет система А.Я. Вагановой, неоспоримые достоинства которой признаны как в нашей стране, так и за рубежом. Данная методическая система получила теоретическое оформление в работе А.Я. Вагановой «Основы классического танца» (Ленинград, 1934). В указанном труде советский педагог, творчески обобщив и систематизировав достижения своих предшественников и коллег, знаменитых преподавателей Санкт-Петербургского Императорского театрального училища: М.И. Петипа, Е.П. Соколовой, Е.О. Вазем, Х.П. Иогансона, П.А. Гердта, Э. Чеккетти, Н.Г. Легата и др., и опираясь на собственный преподавательский опыт, разработала методику, составившую основу современной русской балетной школы. В книге А. Я. Вагановой были заданы стандарты исполнения движений классического танца, установлены структура урока и порядок изучения движений.

Система А.Я. Вагановой составляет фундамент методики преподавания классического танца. Вместе с тем интегративный характер системы А.Я. Вагановой оставляет широкий простор для педагогического творчества в рамках уста-

новленных исполнительских традиций. В главе «Построение урока» знаменитый педагог писала: «Никаких твердых схем и никаких твердых норм для построения уроков я давать не буду. Это область, в которой решающую роль играют опыт и чуткость преподавателя» [4, с. 20]. И далее: «... я считаю невозможным давать какие-нибудь твердые схемы уроков, – это дело, требующее абсолютной индивидуализации и учета многих обстоятельств» [4, с. 21]. Т.о., в советском хореографическом образовании сохранялась вариативность педагогических методов и приемов. Данное обстоятельство позволило исследователю хореографического образования Т.А. Филановской обозначить образовательную модель второй половины XX в. как вариативную. Вариативная модель характеризуется «количественным увеличением направлений и форм образования, их качественным многообразием. Широкий спектр образовательных программ предоставляет право выбора авторских школ обучения» [5, с. 280]. Вариативная модель в области преподавания классического танца «допускается в авторских методических системах и приемах обучения, подборе репертуара, стилистических акцентах исполнения, обусловленных национальной культурой. Авторские методики преподавания, творчески перерабатывающие систему А.Я. Вагановой, стали возможны в вариативной модели образования» [5, с. 256].

Стоит отметить, что наличие авторских методик преподавания не вступает в противоречие с академическими традициями хореографического образования, теоретическими основами, определенными в работах А.Я. Вагановой, а, напротив, направлено на развитие системы хореографического образования, раскрытие индивидуальности учащихся, и в этом компоненте находится в русле личностно-ориентированного подхода. Знаменитый педагог Московского хореографического училища Н.И. Тарасов писал: «Для всех школ классического танца в Советском Союзе характерен академический строгий стиль, но самая разнообразная исполнительская манера движения, которая не ограничивает, не скрывает индивидуальность танцовщика, а, напротив, позволяет полнее и глубже раскрыть все его творческие возможности» [6, с. 10].

Многие отечественные педагоги классического танца в своей практике опирались на авторские наработки, что способствовало разнообразию исполнительских манер выпускников и развитию балетной педагогики. Стоит назвать имена таких заслуженных мастеров, как В.И. Пономарев, А.И. Пушкин, В.Д. Тихомиров, А.И. Чекрыгин, М.А. Кожухова, Е.В. Ширпилина, Н.И. Тарасов, А.М. Мессерер, С.Н. Головкина, Л.П. Сахарова, П.А. Пестов, Е.П. Валукин, Л.Т. Жданов, А.И. Бондаренко, каждый из которых обладал своим уникальным видением педагогического процесса и обогатил русский балет техникой совершенными и индивидуально-выразительными исполнителями. В последнее время педагогическое наследие активно изучается, публикуются монографии и исследования, а также расшифрованные записи уроков советских и российских преподавателей классического танца. Работа по анализу педагогического наследия и перенесение определенных методов и приемов в современную педагогическую практику способствуют расширению профессионального инструментария современных преподавателей классического танца, что позволяет сделать учебный процесс более гибким, продуктивным и профессионально-информативным для учащихся.

Одной из педагогических методик, мало известных в России, является система преподавания классического танца знаменитого итальянского педагога Энрико Чеккетти (1850 – 1928). Данная система получила большое распространение за рубежом, в Великобритании, США, Австралии, Новой Зеландии, Италии и др. странах. В 1922 г. в Лондоне было создано Общество им. Чеккетти, «ставившее своей целью кодификацию и популяризацию его метода преподавания классического танца» [7, с. 19].

Вместе с тем необходимо отметить, что педагогическая методика Э. Чеккетти сформировалась в России, в период работы итальянского мастера в качестве преподавателя Санкт-Петербургского Императорского театрального училища (1893 – 1902). Выдающийся танцовщик, Э. Чеккетти воспитывал своих учеников в традициях виртуозного исполнения итальянской школы, славившейся техникой вращений, прыжков, танца на пуантах. По словам А.Я. Вагановой, педагогическая деятельность Э. Чеккетти в России стала «событием, сыгравшим огромную роль в истории нашей педагогики, а вместе с тем и русского балета» [4, с. 7]. В свою очередь, академические традиции балетного театра М.И. Петипа, исполнительский стиль русских артистов оказывали влияние на методику обучения Э. Чеккетти, умевшего находить индивидуальный подход к каждому из своих знаменитых учеников и раскрывать его сильные качества, устраняя недостатки.

После ухода из театрального училища Э. Чеккетти открыл частную балетную студию в Санкт-Петербурге, в которой его занятия продолжали посещать ведущие балерины Мариинского театра. За годы педагогической практики Э. Чеккетти воспитал много блестящих исполнителей, среди которых были деятели как русского, так и европейского балета, такие как А.П. Павлова, Т.П. Карсавина, М.Ф. Кшесинская, О.И. Преображенская, Л.Н. Егорова, Ю.Н. Седова, Л.Г. Кяшт, Б.Ф. Нижинская, В.Ф. Нижинский, С. Идзиковский, Л.Ф. Мясин, С. Лифарь, Н. де Валуа, М. Рамбер, М. Краске и мн. др.

Основные особенности педагогической методики Э. Чеккетти заключаются в систематичности и последовательности изучения учебного материала, сознательности и прочности его освоения, целенаправленности педагогического процесса. В своей практике Э. Чеккетти опирался на словесные, наглядные и практические методы обучения. Внимание к личности учащихся, формирование учебного материала в соответствии с физическими и психологическими возмож-

ностями учеников, стремление развить творческую индивидуальность каждого ученика свидетельствуют о следовании принципам личностно-ориентированного и акмеологического подходов, что сближает методику преподавания Э. Чеккетти с современными образовательными тенденциями. Вышесказанное предоставляет широкие возможности для потенциального внедрения методических разработок Э. Чеккетти в современную систему отечественного хореографического образования.

Большой интерес для хореографической педагогики представляют сохранившиеся записи комбинаций из уроков Э. Чеккетти. Итальянский педагог разработал недельный цикл занятий, в котором каждому дню соответствовали определенные учебные комбинации. Исследователь классического танца Л.Д. Блок отмечает, что «каждый день был построен на одном доминирующем па или типе па для обеих частей урока. Например, в понедельник во все комбинации адажио входят *developpe* и *grands ronds de jambes*, в аллегро – *assemble*, в пятницу – глассыда в адажио и всевозможные заноски в аллегро и т. д. Такое построение урока очень легко защищать с точки зрения физиологии: для прочного внедрения па или танцевального приема необходимо его систематическое, многократное повторение» [8, с. 258]. Указанный методический принцип был принят и развит некоторыми отечественными педагогами, в частности В.Д. Тихомировым, который разработал т. н. «метод одного *pas*», и его учеником А.М. Мессерером.

При этом необходимо учитывать, что урок Э. Чеккетти отнюдь не сводился к выполнению учениками ежедневного «меню» из прочно устоявшихся и неизменных комбинаций. Автор учебника по методике Э. Чеккетти, его сын Грационо Чеккетти, писал о важности ротации упражнений применительно к разделу урока *adagio*: «Каждое *adagio* имеет свои технические и ритмические особенности исполнения, поэтому желательно делать их в ротации, чтобы ученик научился выполнять движения и принимать позы в любой последовательности. Порядок исполнения следует постоянно изменять, чтобы ученик смог полностью избавиться от пагубных привычек» [9, с. 178].

Важнейший раздел урока в методике Э. Чеккетти – *adagio* – представляет собой порядка тридцати сохранившихся комбинаций маэстро. Исполнение учебных упражнений итальянского педагога способствовало выработке выносливости, мышечной силы учеников. Технически сложные, длительные комбинации, в которых большая нагрузка ложилась на мышцы опорной ноги, многократное повторение движений, внедрение в структуру комбинаций движения *relevé* (подъем ног на полупальцы или на пальцы), внимание к взаимосвязанным и гармоничным движениям ног, рук, корпуса и головы – данные особенности комбинаций Э. Чеккетти были призваны вырабатывать устойчивость в позах, укреплять мышцы ног, поясницы и спины, совершенствовать координацию учащихся.

К сожалению, богатое педагогическое наследие Э. Чеккетти остается практически неизученным в отечественной хореографической литературе. Ощущается недостаток публикаций о методике итальянского педагога. Такие важные для понимания методической специфики системы Э. Чеккетти работы, как учебники «*A Manual of The Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing*» С.У. Бомонта и С. Идзиковского (Лондон, 1922) и «*The Theory and Practice of Allegro in Classical Ballet (Cecchetti Method)*» М. Краске и С.У. Бомонта (Лондон, 1930), «*The Cecchetti Legacy. An Analysis and Description of the Cecchetti Method of Classical Ballet*» А.Х. Гест и Т. Беннетта (Олтон, 2007), биографические работы, раскрывающие деятельность Э. Чеккетти как танцовщика, педагога и балетмейстера, как «*Enrico Cecchetti. A Memoir*» С.У. Бомонта (Лондон, 1929) и «*Cecchetti: A Ballet Dynasty*» Л. Бриллларелли (Торонто, 1995) и др. не изданы в России и зачастую представляют библиографическую редкость, что затрудняет знакомство с ними как учащихся, так и преподавателей.

Библиографический список

1. Фомкин А.В. *Балетное образование: традиции, история, практика: Монография*. Санкт-Петербург: Академия Русского балета имени А.Я. Вагановой, 2013.
2. Оленев С.М. Актуальные направления развития хореографического образования в России. *Academia: Танец. Музыка. Театр. Образование*. 2015; 4 (40): 84 – 85.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 52.03.01 «Хореографическое искусство»*. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. № 6.
4. Ваганова А.Я. *Основы классического танца*. Санкт-Петербург: Лань, 2002.
5. Филановская Т.А. *История хореографического образования в России: Учебное пособие*. Санкт-Петербург: Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2017.
6. Тарасов Н.И. *Классический танец. Школа мужского исполнительства*. Москва: Искусство, 1971.
7. Рославлева Н.П. *Английский балет*. Москва: Музгиз, 1959.
8. Блок Л.Д. *Классический танец: История и современность*. Москва: Искусство, 1987.
9. Чеккетти Г. *Полный курс классического танца*. Москва: АСТ: Астрель, 2010.
10. Леонова М.К. Сохранение наследия выдающихся деятелей отечественного хореографического искусства и образования в Московской государственной академии хореографии. *Academia: Танец. Музыка. Театр. Образование*. 2015; № 4 (40): 8 – 10.
11. Кабурнеева Е.О., Бутов А.Ю. Педагогические традиции хореографического образования в России (на примере Московской государственной академии хореографии). *Вестник Московского университета МВД России*. 2010; 7: 14 – 16.

References

1. Fomkin A.V. *Balletnoe obrazovanie: tradicii, istoriya, praktika: Monografiya*. Sankt-Peterburg: Akademiya Russkogo baleta imeni A.Ya. Vaganovoj, 2013.
2. Olenev S.M. Aktual'nye napravleniya razvitiya horeograficheskogo obrazovaniya v Rossii. *Academia: Tanec. Muzyka. Teatr. Obrazovanie*. 2015; 4 (40): 84 – 85.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po napravleniyu 52.03.01 «Horeograficheskoe iskusstvo»*. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 yanvarya 2016 g. № 6.
4. Vaganova A.Ya. *Osnovy klassicheskogo tanca*. Sankt-Peterburg: Lan', 2002.
5. Filanovskaya T.A. *Istoriya horeograficheskogo obrazovaniya v Rossii: Uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Lan'; PLANETA MUZYKI, 2017.
6. Tarasov N.I. *Klassicheskij tanec. Shkola muzhskogo ispolnitel'stva*. Moskva: Iskusstvo, 1971.
7. Roslavleva N.P. *Anglijskij balet*. Moskva: Muzgiz, 1959.

В последнее время ситуация меняется. В 2007 г. опубликован перевод книги «*Traité général théorique et pratique de Danse Académique*» сына Энрико – Грационо Чеккетти (время написания – 1946 – 1956 гг.) под названием «Полный учебник классического танца». В 2015 г. в честь 165-летия со дня рождения итальянского маэстро АРБ им А.Я. Вагановой было подготовлено издание перевода биографии Э. Чеккетти «*Master of the Russian Ballet: The memoirs of Enrico Cecchetti*» О. Ракстер (Нью-Йорк, 1923), получившей название «Воспоминания Энрико Чеккетти».

Московская государственная академия хореографии в своей деятельности большое внимание уделяет процессу сохранения и изучения традиций хореографического искусства. Ректор академии М.К. Леонова следующим образом формулирует задачи учебного заведения в данной области: «Сохранять наследие не значит консервировать его как музейный экспонат. Сохранять – мы понимаем как изучать, стремиться понять, перенять лучшее и перспективное для дальнейшего развития, чтобы эффективно и профессионально отвечать требованиям современности, не теряя при этом своей национальной культурной самобытности, а умножая те достижения, которые мы унаследовали от предшествующих поколений» [10, с. 8]. Сохранение и изучение традиций, в том числе традиций в области преподавания классического танца, способствует укреплению того «фундамента мастерства, на котором может появиться подлинно современное, обладающее той мерой соответствия категории «искусство», которой подчас так не хватает современным экспериментам в области хореографии» [11, с. 16].

Педагогами, аспирантами и студентами МГАХ проводится активная работа по сохранению и изучению педагогического наследия Э. Чеккетти. В фондах историко-архивного отдела МГАХ хранится перевод на русский язык учебника «*A Manual of The Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing*» С.У. Бомонта и С. Идзиковского, осуществленный Е.Я. Суриц. В периодическом издании академии публикуются статьи, посвященные анализу теории и методики преподавания классического танца Э. Чеккетти.

Помимо изучения теоретических основ, большое внимание уделяется и практической стороне методики Э. Чеккетти. В частности, осуществляется внедрение учебных упражнений итальянского маэстро в систему современного хореографического образования. Зав. кафедрой классического танца МГАХ, профессором Т.А. Гальцевой совместно с преподавателем классического танца А.И. Бондаренко в 2004 г. был проведен научный семинар по методике Э. Чеккетти, на котором учащиеся и студенты академии исполняли комбинации из разделов урока *adagio* и *allegro*. Педагогами МГАХ, профессором Н.А. Вихревой и профессором В.В. Анисимовым, и аспирантом МГАХ С.И. Радченко в 2015 г. была осуществлена адаптация нескольких комбинаций *adagio* на уроке классического танца студентов I курса СПО МГАХ. Специфическая манера исполнения отдельных движений, характерная для системы Э. Чеккетти, была приведена в соответствие с традициями русской школы. При этом сохранялись композиционные особенности комбинаций.

Результаты внедрения педагогического наследия Э. Чеккетти в педагогическую практику на уроках классического танца показывают, что исполнение учащимися комбинаций *adagio* итальянского педагога способствует их профессиональному совершенствованию, развитию координации и необходимых технических навыков, таких как выносливость, устойчивость, точность и уверенность вращений и т. д. Вышесказанное позволяет судить, что методические разработки Э. Чеккетти обладают существенным положительным потенциалом и способны эффективно обогатить отечественную балетную педагогику и служить залогом успешного развития и совершенствования всей системы хореографического образования.

8. Blok L.D. *Klassicheskij tanec: Istoriya i sovremennost'*. Moskva: Iskusstvo, 1987.
9. Chekketti G. *Polnyj kurs klassicheskogo tanca*. Moskva: AST: Astrel, 2010.
10. Leonova M.K. Sohranenie naslediya vydayushchihsy deyatetelej otechestvennogo horeograficheskogo iskusstva i obrazovaniya v Moskovskoj gosudarstvennoj akademii horeografii. *Academia: Tanec. Muzyka. Teatr. Obrazovanie*. 2015; № 4 (40): 8 – 10.
11. Kaburneeva E.O., Butov A.Yu. Pedagogicheskie tradicii horeograficheskogo obrazovaniya v Rossii (na primere Moskovskoj gosudarstvennoj akademii horeografii). *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2010; 7: 14 – 16.

Статья поступила в редакцию 21.03.19

УДК 378

Romashkova O.V., senior teacher, Design Department, postgraduate, Gzhel State University (Electroizolyator, Russia), E-mail: romashkova-ov@art-gzhel.ru
Salitova F.Sh., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Electroizolyator, Russia), E-mail: salitova-fh@art-gzhel.ru

COMBINATORICS IN 3D MODELING AS A MEANS OF CREATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS BY FIELD OF STUDY DESIGN (UNDERGRADUATE LEVEL). The article considers an ability to apply combinatorics in the environment of Autodesk s Max 3d in the process of preparation of students-designers in the development of conditional models of objects available in the environment, for example, exhibition stands, entrance signs, shade structures, micro-landscapes, etc. This method provides wide opportunities for creative problem solving. The authors conclude that the basic principle of virtual-combinatorial modeling is presence of combinatorial warm-up on abstract models or modules, provides an opportunity for students to use the techniques and skills to find individual ways to express their ideas in the design environment. Combinatorics has universal properties, which can be used in any project activity to implement the creative idea directly through the formation.
Key words: design, education, 3-D modeling, combinatorics in three-dimensional modeling, Autodesk 3d's Max.

О.В. Ромашкова, ст. преп. каф. дизайна, аспирант, ФГБОУ «Гжельский государственный университет», пос. Электроизольатор,
 E-mail: romashkova-ov@art-gzhel.ru
Ф.Ш. Салитова, д-р пед. наук, проф. каф. психологии и педагогики, ФГБОУ «Гжельский государственный университет», пос. Электроизольатор,
 E-mail: salitova-fh@art-gzhel.ru

КОМБИНАТОРИКА В 3D-МОДЕЛИРОВАНИИ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙН (УРОВЕНЬ БАКАЛАВРИАТА)

В статье рассмотрена возможность применять комбинаторику в среде программы Autodesk 3d's Max в процессе подготовки студентов-дизайнеров при разработке условных моделей объектов доступной среды, например, выставочных стендов, въездных знаков, теневых навесов, микроландшафтов и т. п. Данный метод предоставляет широкие возможности для решения творческих задач. Авторы делают вывод о том, что основной принцип виртуально-комбинаторного моделирования – наличие комбинаторной разминки на отвлеченных моделях или на модулях, предоставляет возможность студентам использовать освоенные приемы и навыки для поиска индивидуальных способов выражения своих идей в дизайне среды. Комбинаторика имеет универсальные свойства, что позволяет при её применении в любой проектной деятельности осуществлять реализацию творческой идеи напрямую через формообразование.

Ключевые слова: дизайн, образование, 3-D моделирование, комбинаторика в трехмерном моделировании, Autodesk 3d's Max.

На сегодняшний день обучение 3D-моделированию очень востребовано в производстве, рекламе, науке и образовании (в том числе и решении проектных задач студентов), и, разумеется, в дизайне среды и визуализации. Поэтому так актуальна задача обучения виртуальному моделированию и визуализации будущих бакалавров дизайна (54.03.01) [1].

Autodesk 3d's Max – один из самых распространенных пакетов трехмерной графики, который позволяет использовать широкий инструментарий при моделинге различных объектов среды. 3D-визуализация представляет собой создание реалистичных двухмерных изображений, аппаратный расчет трехмерных виртуальных картинок с материалами, камерой и светом [2]. Учебную версию Autodesk 3d's Max возможно использовать в вузах в учебном процессе для создания полноценных объектов среды с целью более эффективной реализации творческого потенциала студентов. Компьютерная трехмерная графика в данном случае исполняет роль графического инструмента. Однако, к сожалению, возможности компьютерного моделирования в вузовской практике используются в малой степени и пока еще не достигнуто оптимальное соотношение между рукотворным и виртуальным созданием моделей.

Одной из методик решения проектных дизайнерских задач является технологическая комбинаторика трехмерных объектов, позволяющая воплощать интересные идеи в средовом дизайне с целью организации процесса моделирования с использованием компьютерных технологий, расширения композиционного тренинга на протяжении обучения в течении семестра.

Актуальность проблемы исследования заключается в том, что роль метода комбинаторики в компьютерном 3d-моделировании способствует успешной реализации творческих замыслов студентов-дизайнеров на занятиях по дисциплине «Моделирование в дизайне» благодаря большому количеству сочетаний и далее – при композиционном выборе из множества вариантов.

Как известно, понятие «комбинаторика» (от лат. *Combinar* – соединять, сочетать) – это раздел математики, изучающий приемы вычисления числа различных соединений (комбинаций): сочетаний, размещений, перестановок, составляемых при определенных условиях из данных предметов [3].

Комбинаторика предоставляет возможность выявлять закономерности при различном решении как проектных задач в целом, так и в их детальной проработке, в частности. Она включает в себе бесконечное количество вариантов, заставляя находить все новые решения и сочетая творческий процесс и вполне

рациональные приемы проектирования (поскольку проектный процесс представляет собой непрерывный поток комбинаторных операций). Результатом технологической комбинаторики служат условные модели, которые могут интерпретироваться в элементы или объекты среды.

Известен опыт реализации указанного метода в процессе подготовки архитекторов. Он применяется на старших курсах вузов в качестве предпроектного анализа. Виртуальное моделирование в этом случае необходимо для изучения объемно-пространственных решений разного типа сооружений [4].

Как известно, проектирование дизайна среды – это сложный многостадийный процесс (предпроектный анализ, проектирование компонентов среды и среды в целом, учет видоизменений среды в процессе эксплуатации развития средовой ситуации), требующий привлечения специалистов различного профиля – от архитекторов, дизайнеров и художников до технологов и экономистов. Поэтому при подготовке бакалавров дизайна следует особо акцентировать внимание на формировании идеи средового объекта как важного компонента всего проектирования, как целостного образования.

Для средового образования характерно органичное единство пространственных условий, предметного наполнения и особенностей процесса, для которого оно предназначено.

Существует три языка моделирования реальности в средовом проектировании: графический, макетный и виртуальный.

В макетно-графической форме традиционно происходит процесс поиска объемно-пространственного и образно-стилевого решения задуманного объекта. Макет нагляден и содержит композиционную идею, но статичен и не поддается варьированию.

Цифровая виртуальная модель наглядно изображает трехмерный объем. Она не материальна, но её можно приводить в движение и варьировать, посмотреть на нее с разных сторон.

Виртуальное компьютерное моделирование может усилить интенсивность творческих поисков студентов при выполнении заданий на нескольких уровнях [4]:

- 1) мысли вслух, проговаривание замысла – концептуальное моделирование;
- 2) материализованная идея в виде условной цифровой модели и комбинаторная игра с ней – формальный уровень моделирования;

3) цифровая модель эскиза идеи в виде объемно-пространственной композиции;

4) модель – проектное предложение – конечное оформление эскизного предложения.

Репродуктивная (копирующая способность) сознания – это традиционный метод обучения. Но репродуктивное сознание статично. Что же необходимо, чтобы сознание дизайнера стало продуктивным, творческим? Статичные образы становятся живыми, когда образуются новые связи, неожиданные комбинации. Новизна – это следствие активного динамического перемещения, соединения, вступления в новые отношения между собой, то есть комбинаторного процесса. Способность сознания к комбинаторным решениям определяет изобретательное мышление. Методика комбинаторного процесса предполагает миновать стадию обучения репродуктивной деятельности и это позволяет сознанию стать более гибким и активным за счет движения в вариативном поле.

Рассмотрим задания бакалавров дизайна по дисциплине «Моделирование в дизайне», основанные на технологической комбинаторике:

- 1) Комбинаторика плоскостного модуля;
- 2) Комбинаторика простой геометрической формы;
- 3) Комбинаторика структурного модуля.

Цель учебных заданий – изучить возможности формообразования на основе простых геометрических тел – будь то плоских, объемных или структурных, с помощью комбинаторных операций в 3D-редакторе. Итогом выполнения за-

дания является реализация творческого потенциала студента, развитие его образно-пространственного мышления и способности интерпретировать условные 3d-объекты в средовые. В первом задании от студентов-дизайнеров требуется создать средовой объект на основе плоскостного модуля. Вначале создаются комбинаторные поля из плоскостного модуля, а затем, на основании уже рельефного модуля и его комбинаторных полей, строятся условные множества, которые интерпретируются в объекты среды. Следующий этап – членение композиции, её детализация. Далее происходит выбор материалов, постановка света и камер – и визуализация. Пример выполнения первого задания иллюстрируют рисунки 1 и 2.

При выполнении второго задания под названием «Комбинаторика простой геометрической формы» студенты выбирают простую объемную фигуру (это могут быть стандартные или расширенные примитивы 3D's Max, а также, усложненные фигуры). Следует отметить, что примеров использования комбинаторики простой геометрической формы в дизайне среды, и в архитектуре, довольно много, например, это комплекс «Аваджи Юмекбутай» в Японии (архитектор Тадао Андо). Студентами создается комбинаторный ряд из 2 – 4 таких модулей. Эскизное предложение выполняется с использованием от 1 до 7 модулей (с применением масштабирования). Это могут быть тематические предложения – прообразы следующих объектов: летний театр, выставочный павильон, малозатяжное строение, пассаж, рекламная тумба. Если тема недостаточно ясна, то необходимо оценить объемно-пространственную композицию и понять, что именно «выражает» данный объект. Следует выбрать наиболее интересное композиционное решение. Затем можно дополнить перечень объектов: оконные или

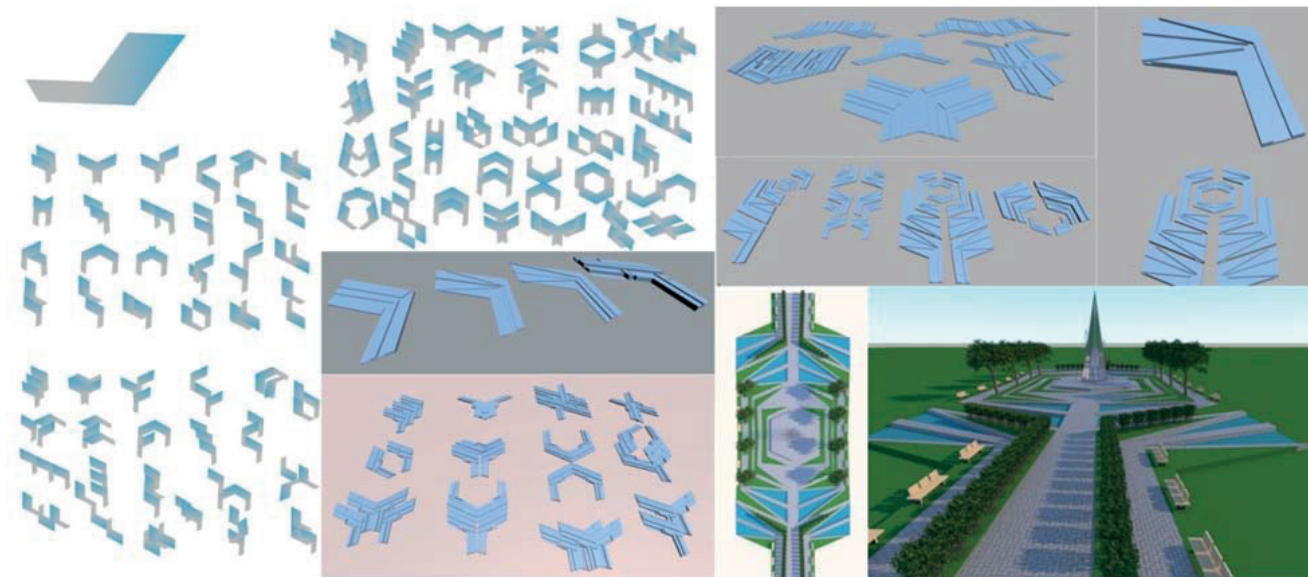


Рис. 1. Пример использования комбинаторики плоскостного модуля в первом задании. Интерпретация тематической композиции «Парк» (работа студентки третьего курса Гжельского государственного университета Панфиловой К.С.)

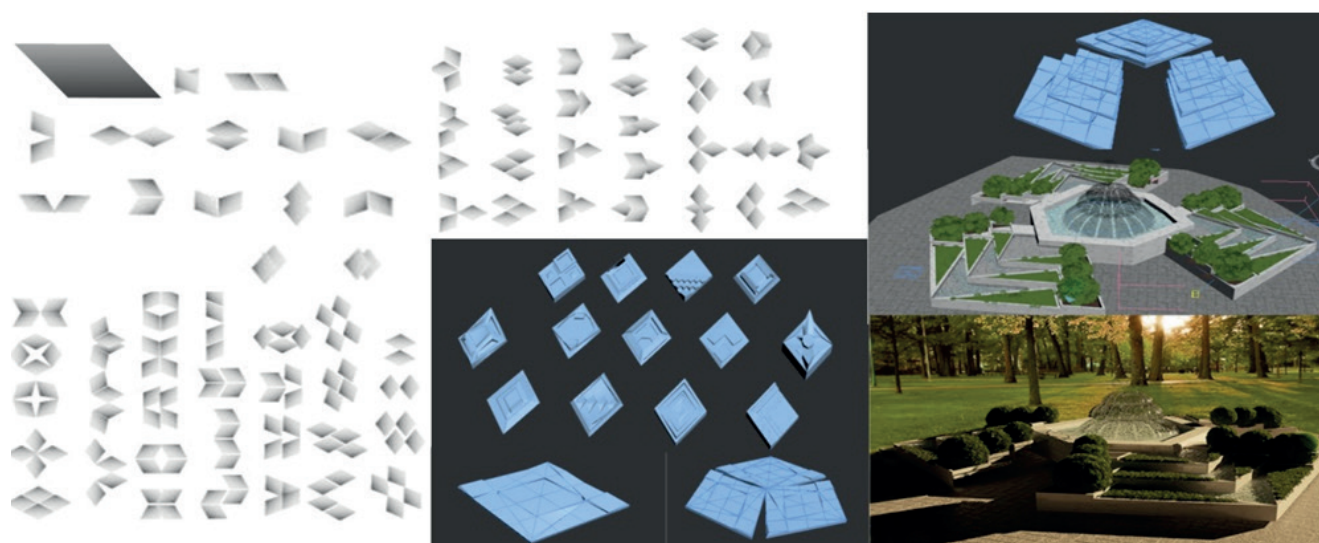


Рис. 2. Пример использования комбинаторики плоскостного модуля – интерпретация тематической композиции «Микроландшафт» (работа студентки третьего курса Гжельского государственного университета Шиловой А.В.)

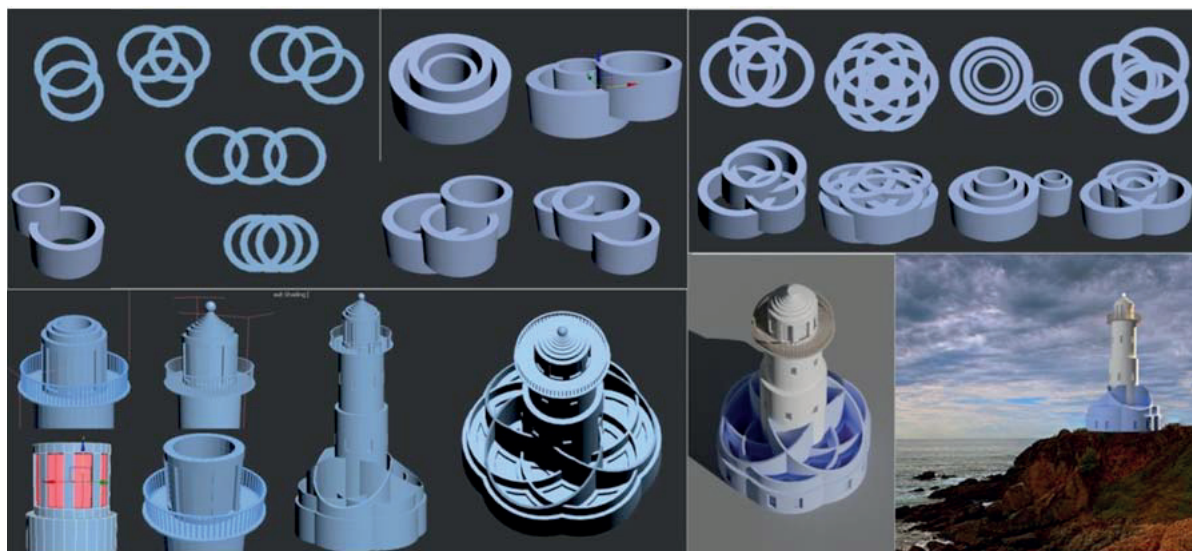


Рис. 3. «Маяк» – пример использования комбинаторики простой геометрической формы (труба) и интерпретации условной модели в тематическую (работа студентки 3 курса Гжельского государственного университета Назаровой А.Н.)

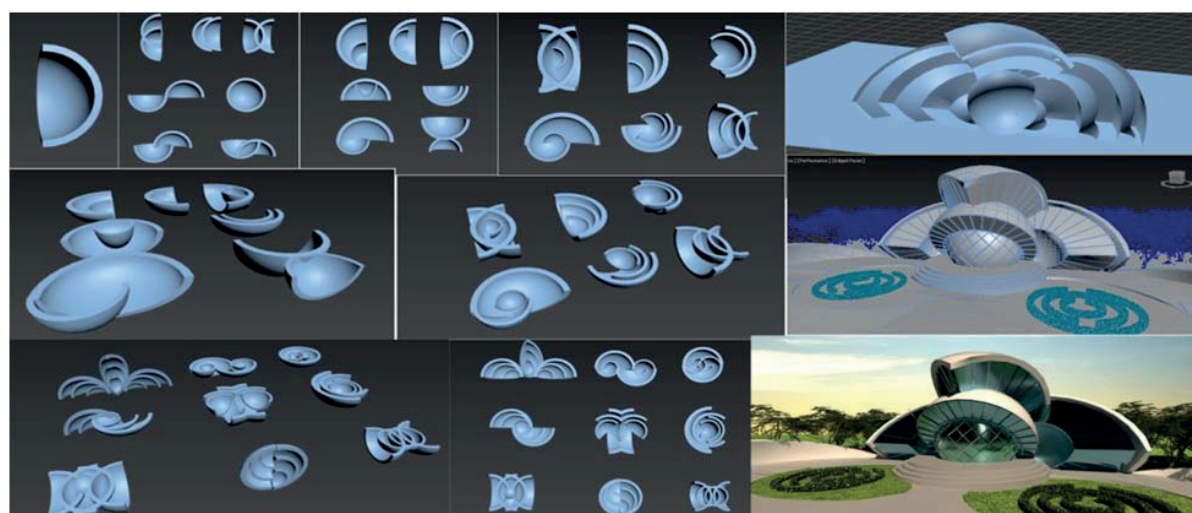


Рис. 4. Тематическая композиция «Выставочный павильон – пример использования комбинаторики простой геометрической формы в решении задания студенткой третьего курса Гжельского государственного университета Шиловой А.В.)

дверные проемы, структуры конструкций, этажные членения и т.п. Следующий этап – наложение материалов, постановка света и камер, и, в завершении – визуализация (Рис. 3, 4).

В третьем задании студенты-дизайнеры создают комбинаторные поля на основе единичного структурного модуля (в качестве примера можно привести архитектурный объект «Храм лотоса» в Индии (архитектор Фа-

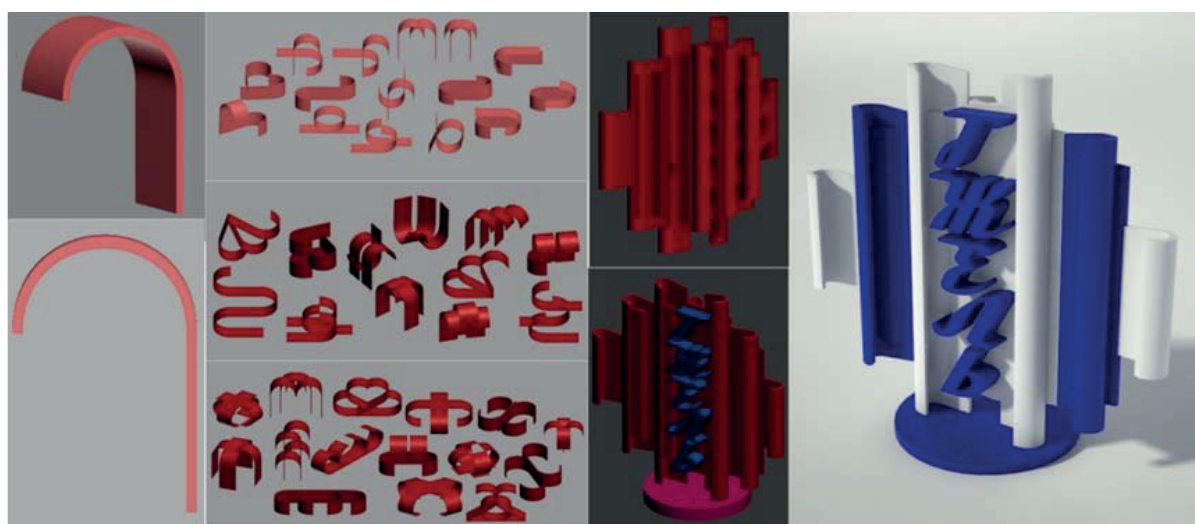


Рис. 5. Пример использования комбинаторики структурного модуля в решении задания студентки третьего курса Гжельского государственного университета Бут А. С. – интерпретация модели в въездной знак «Гжель»

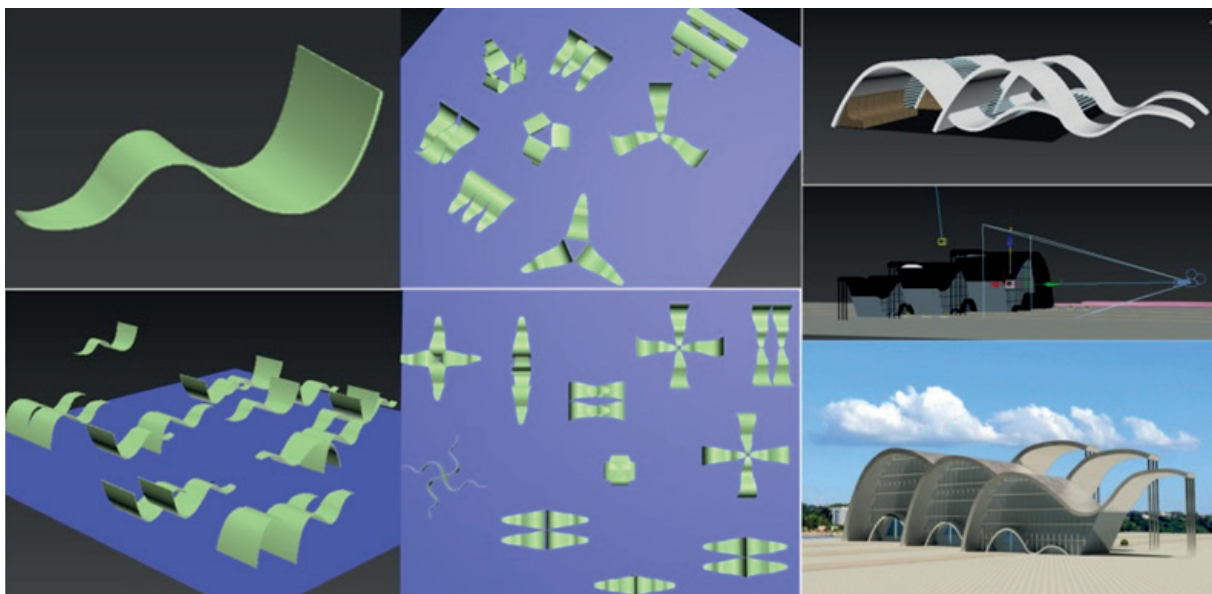


Рис. 6. Пример использования комбинаторики структурного модуля в решении задания студентки третьего курса Гжелского государственного университета Шиловой А. В. – интерпретация модели в выставочный павильон «Волна»

риборз Сахба). Выполняя данное задание, студенты вначале создают свой структурный модуль, затем проводят анализ формообразования этого модуля путем перемещения, копирования, вращения, зеркальных отражений и т. д. Далее они разрабатывают комбинаторные поля с тремя и четырьмя модулями. При этом сам ряд условных моделей предоставляет множество подсказок для композиционного решения, помогает выбрать наиболее интересную объемно-пространственную композицию для последующего воплощения её в объект среды. Выбор условной модели может быть обусловлен функциональным и смысловым наполнением одной из предложенных тем: монумент, выездной знак, навес, рекламный щит, выставочный павильон и т. п.

Следующий шаг – варианты решения модели в материалах. По мере необходимости следует вводить членения и проемы, в ландшафте – лестницы,

террасы, дорожки и другие организующие пространства. Завершением работы является визуализация (Рис. 5, 6):

Таким образом, основной принцип виртуально-комбинаторного моделирования – наличие комбинаторной разминки на отвлеченных моделях или на модулях, предоставляет возможность студентам использовать освоенные приемы и навыки для поиска индивидуальных способов выражения своих идей в дизайне среды. При этом следует еще раз указать на универсальные свойства комбинаторики, что позволяет при её применении в любой проектной деятельности осуществлять реализацию творческой идеи напрямую через формообразование [5; 6]. Правда, нельзя утверждать, что на сегодняшний день сформировалась единая методика формализации комбинаторных действий. Тем не менее, уже имеющиеся разработки, могут способствовать дальнейшей разработке научно обоснованной системы подготовки бакалавров по направлению подготовки «Дизайн».

Библиографический список

1. Вознесенская Н.В., Базаркин А.Ф. Обучение основам 3D моделирования в среде Blender. *Учебный эксперимент в образовании*. 2017; 3: 64 – 69.
2. Autodesk 3d's Max. Available at: <http://www.autodesk.ru>
3. Толковый словарь русского языка. С.И Ожергов. Available at: <http://www.ozhegov.com/words/12808.shtml>
4. Рочегова Н.А., Барчугова Е.В. *Основы архитектурной композиции: Курс виртуального моделирования*: учебное пособие. Москва, 2011.
5. Гетмаченко О.В., Макогон Л.Н. Архитектурная комбинаторика и формообразование. *Известия вузов. Инвестиции. Строительство. Недвижимость*. Иркутск: Иркутский национальный исследовательский технический университет, 2014; 1 (6): 86 – 97.
6. Легеца Ю.А., Самолук Н.В. История комбинаторики в формообразовании. *Наука. Культура. Искусство: Актуальные проблемы истории и практики*. Белгородский государственный институт искусств и культуры: сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции: в 4-х томах. Белгород, 2016: 110 – 113.

References

1. Voznesenskaya N.V., Bazarkin A.F. Obuchenie osnovam 3D modelirovaniya v srede Blender. *Uchebnyj `eksperiment v obrazovanii*. 2017; 3: 64 – 69.
2. Autodesk 3d's Max. Available at: <http://www.autodesk.ru>
3. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. S.I Ozhegov. Available at: <http://www.ozhegov.com/words/12808.shtml>
4. Rochevova N.A., Barchugova E.V. *Osnovy arhitekturnoy kompozicii: Kurs virtual'nogo modelirovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2011.
5. Getmachenko O.V., Makogon L.N. Arhitekturnaya kombinatorika i formoobrazovanie. *Izvestiya vuzov. Investicii. Stroitel'stvo. Nedvizhimost'*. Irkutsk: Irkutskij nacional'nyj issledovatel'skij tehnikeskij universitet, 2014; 1 (6): 86 – 97.
6. Legeza Yu.A., Samolyuk N.V. Istoriya kombinatoriki v formoobrazovanii. *Nauka. Kul'tura. Iskusstvo: Aktual'nye problemy istorii i praktiki*. Belgorodskij gosudarstvennyj institut iskusstv i kul'tury: sbornik dokladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 4-h tomah. Belgorod, 2016: 110 – 113.

Статья поступила в редакцию 12.03.19

УДК 371.146

Samarskaja A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), leading specialist, GBU TSOKO (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT “REGIONAL SYSTEM OF TEACHERS’ GROWTH”. The article discusses positive experience of the Chechen Republic in improving the subject competence of teachers of mathematics, Russian language and history in the framework of the system of teacher growth created in the region. The article describes the contents of the project. The author concludes that it provides a continuous possibility of growth, throughout the pedagogical career, and can help improve teachers’s competence in all aspects of their professional activities. The project in the Chechen Republic created a database of teachers of Russian language, mathematics, history, etc., developed a model for the analysis of the results of evaluation procedures integrated into the regional information system “Monitoring of education”, providing technological and technical support for the collection, processing, storage of the results of evaluation procedures.

Key words: regional system of teacher’s growth in Chechen Republic, professional development of teachers.

A.V. Самарская, канд. пед. наук, ведущий специалист ГБУ ЦОКО, г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА»

В статье рассматривается положительный опыт Чеченской Республики в области повышения предметной компетентности учителей математики, русского языка и истории в рамках созданной в регионе системы учительского роста. В статье рассмотрен проект «Региональная система учительского роста». Автор делает вывод о том, что проект «Региональная система учительского роста» обеспечивает непрерывную, в течение всей педагогической карьеры, возможность роста и совершенствования учителя во всех аспектах его профессиональной деятельности. Благодаря проекту в Чеченской Республике была создана база данных учителей русского языка, математики, истории и др., разработана модель анализа результатов оценочных процедур, интегрированных в региональную информационную систему «Мониторинг образования», обеспечивающую технологическую и техническую поддержку сбора, обработки, хранения результатов оценочных процедур.

Ключевые слова: региональная система учительского роста в Чеченской республике, повышение квалификации педагогов.

Изменения в социально-экономических условиях нашей страны требуют глобальной реформы системы образования РФ, которая затронула бы все уровни образования: начиная дошкольными и заканчивая высшими учебными заведениями. Преобразование должны затронуть не только учебные программы, формы и методы преподавания, но и повышение уровня квалификации самих педагогов.

Многим учителям старшего поколения приходится осваивать практически с нуля современные информационно-коммуникационные и педагогические технологии. В то же время у молодых учителей наблюдается дефицит не только практического опыта, но и ощущаются пробелы в знании теоретических основ дидактики.

Согласно Указу Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [4], с целью результативного решения проблемы повышения уровня квалификации педагогов, начала свое внедрение национальная система роста профессионального уровня педагогов, которая до 2020 года поэтапно охватит всю территорию страны.

Образование Чечни долгое время находилось в изоляции от единого образовательного пространства России. Результатом этого стал кадровый голод в образовательных организациях республики.

Проведенные исследования обнаружили наличие проблем в области предметной подготовки педагогов Чеченской Республики. Предметная компетентность является основой профессионализма учителя, фундаментом формирования психолого-педагогической компетентности. Дефициты в знании предмета и объекта деятельности практически невозможно устранить в рамках существующей модели повышения квалификации педагогов, так как она главным образом ориентирована на формирование и развитие методической компетентности педагога. Тем не менее, педагогическая практика отечественного образования накопила определенный положительный опыт в области повышения предметной компетентности учителя – в различных регионах Российской Федерации создаются свои универсальные методики работы в этом направлении.

Возникшие противоречия послужили толчком для создания Региональной системы учительского роста (РСУР), в основе которой лежат технологии обеспечения качества образования, развития кадрового потенциала на основе реализации мониторинговых, оценочных и диагностических процедур. Для этого важно применять лучший отечественный и мировой опыт, основанный на индивидуальном подходе к системе развития компетентностей учителя, основанном на применении оценки качества результатов педагогической деятельности.

Пилотный проект был запущен в 2016 году и охватывал учителей русского языка и математики г. Гудермес. Затем система расширила свои границы, сейчас в проекте участвуют учителя русского языка, математики и истории всего региона.

В основе проекта РСУР лежат следующие принципы [2]:

1. Четкое определение границ диагностируемого содержания предмета.
2. Максимально точное выявление предметных «дефицитов» в ходе диагностических исследований.
3. Поэтапность в работе по развитию предметных знаний.
4. Персональный темп работы в проекте.

5. Неперсонифицированность результатов.
 6. Доступная форма представления результатов.
- Исходя из вышеперечисленных принципов, был разработан следующий алгоритм РСУР [1]:
1. Весь материал предмета разбит на крупные блоки (элементы содержания). В составе блоков выделены отдельные темы, по которым составлены задания диагностической работы. Одно задание КИМ ЕГЭ в диагностической работе представлено в количестве от 3-х и более заданий КИМ РСУР.
 2. Диагностические работы проходят 3 раза в год: осенью, зимой и весной.
 3. Одна диагностика охватывает материал только одного раздела.
 4. После проверки диагностической работы, её участники получают индивидуальные Листы предметных достижений, где зеленым цветом выделены темы, освоенные учителем на высоком уровне, красным – темы, требующие дальнейшего изучения.
 5. Согласно индивидуальным Листам предметных достижений, в период между этапами РСУР, участники работают над ликвидацией собственных «дефицитов», согласно алгоритму, предложенному сотрудниками ЦОКО.
 6. При очередной диагностике, учителя, испытывавшие затруднения по материалам раздела, повторно выполняют диагностическую работу по тому же разделу.
 7. Учитель, успешно прошедший все этапы РСУР, заканчивает участие в проекте в качестве диагностируемого, но может привлекаться как тьютор или эксперт.
 8. Для каждой диагностики составляются новые диагностические материалы.
 9. Педагоги, успешно выполнившие все задания по одному разделу предмета, на очередной диагностике выполняют работу по следующему разделу.
 10. Лист предметных достижений по каждой диагностике показывает не только текущие результаты, но и прогресс или регресс результатов, отражающих предметную компетентность.

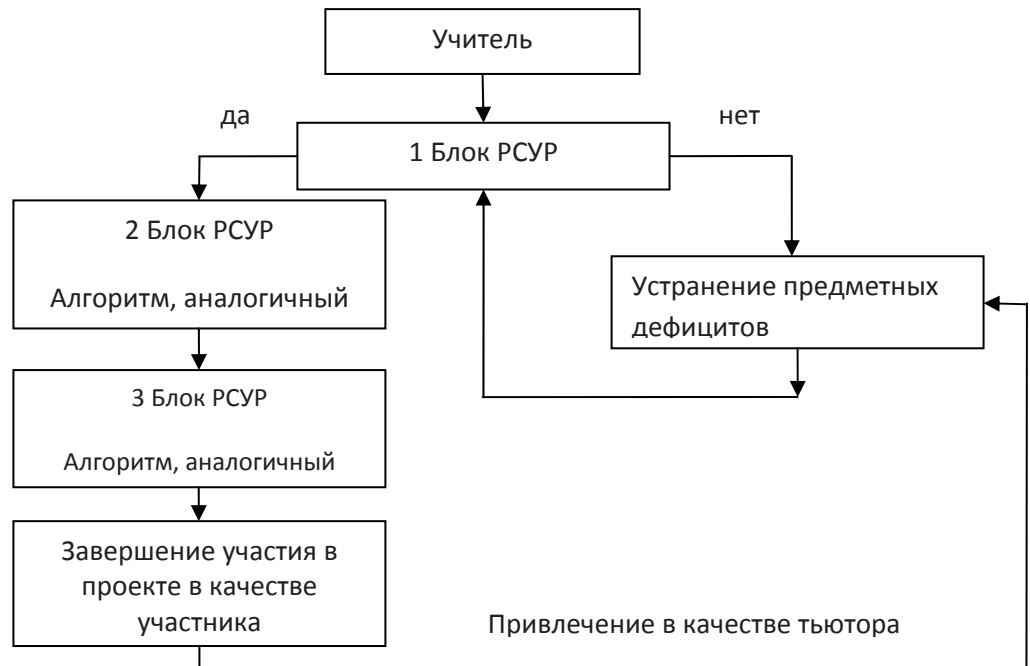


Рис. 1. Алгоритм участия учителя в проекте РСУР

Важно отметить, что целью проведения любой диагностической работы является получение объективных результатов и выстраивание дальнейшего образовательного вектора развития диагностируемого.

Получив результаты первых диагностик, стало понятно, что проблема «неуспешных» учителей в проекте РСУР не эпизодична, а носит, к сожалению, масштабный характер. Форма работы с этими учителями за 3 года существования проекта претерпевала изменения, совершенствовалась, но в целом алгоритм работы с «неуспешными» учителями по итогам диагностики РСУР был определен сразу.

За каждым сотрудником ЦОКО закреплено определенное количество школ. Сотрудник республиканского Центра оценки качества образования обязан:

- вести базы учителей;
- вести учет участия учителей в РСУР;
- контролировать алгоритм реализации проекта по итогам очередной диагностики;
- вести отчетность.

Как уже было сказано выше, одно задание КИМ ЕГЭ в диагностической работе представлено в количестве от 3-х и более заданий КИМ РСУР. Блок считается пройденным (подсвечивается зеленым цветом) при условии, что в подцветке заданий присутствует 80 и более процентов зеленого цвета и отсутствует красный цвет. Таким образом, проанализировав листы предметных достижений, можно точно определить те темы, которые у учителя находятся в «зоне риска». В каждой образовательной организации определен сотрудник, ответственный за реализацию проекта – школьный координатор, который с каждым «неуспешным» учителем определяет свой индивидуальный план работы над предметными дефицитами.

Для учителей, не прошедших очередную диагностику, школьный координатор составляет план – график семинарских занятий. На каждый семинар учитель готовит выступление по теме, требующей изучения этим педагогом. Кроме этого, учителя в период между диагностиками работают самостоятельно: изучают теоретический материал, выполняют практические работы. Школьный координатор и руководитель школьного методического объединения определяют даты проведения семинаров, организуют и проводят их, отчеты о проведенной работе загружаются на портал www.monit95. Этот электронный ресурс был разработан специалистами ГБОУ ЦОКО для создания аналитической отчетности на основе диагностик, проводимых республиканским Центром оценки качества образования. Данный алгоритм дал свои результаты (рис. 1 и рис. 2).

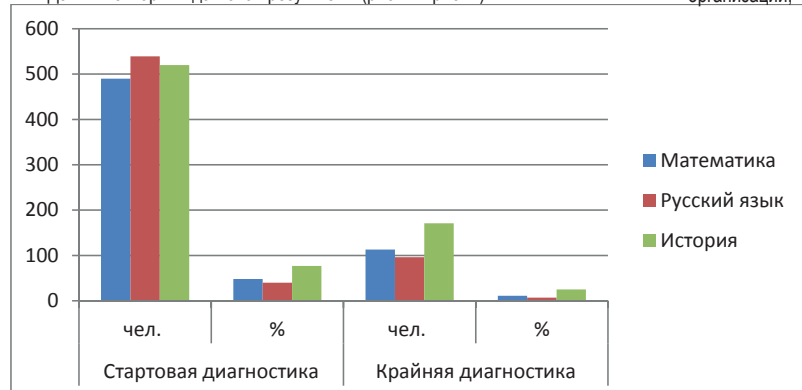


Рис. 2. Сравнительный анализ количества «неуспешных» учителей по результатам диагностики РСУР (Чеченская республика) в начале и в конце 2017/2018 учебного года

Если на стартовой диагностике в начале 2017/2018 учебного года не преодолели минимальный порог по математике 48% процентов участников, то в конце учебного года процент «неуспешных» учителей составил 11%. Аналогичный рост результатов виден и по русскому языку: в начале учебного года не преодолели минимальный порог 40% учителей, в конце года – 7% учителей, по истории в начале учебного года 77% «неуспешных» учителей, в конце года – 25% учителей [3] (рис. 3).

За этот учебный год завершили участие в проекте по математике – 68% педагогов, по русскому языку 41% педагогов, по истории – 14% педагогов.

Но, несмотря на то, что разработанный алгоритм, дает свои результаты, вызывает беспокойство тот факт, что есть определенное количество учителей, не сумевших за несколько лет пройти первый блок проекта РСУР. Для этих участни-

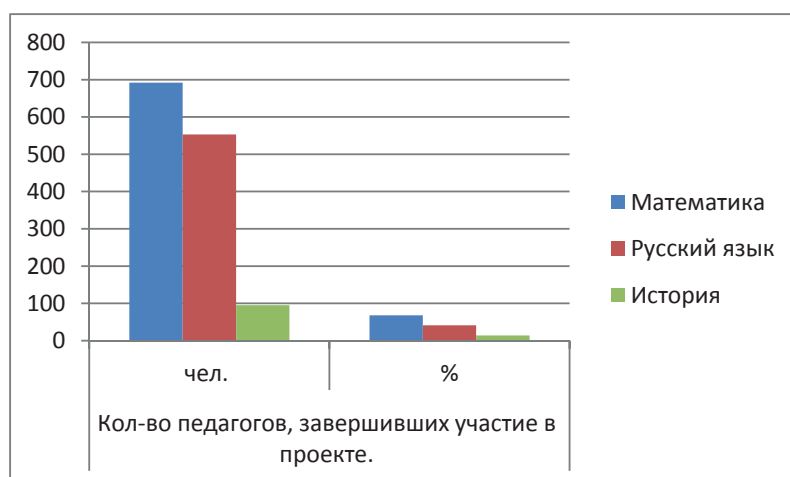


Рис. 3. Количество учителей, завершивших участие в проекте РСУР (Чеченская республика) в 2018 году

ков был разработан отдельный алгоритм по работе над устранением предметных дефицитов.

Учителям, получившим «незачет» за первый блок проекта РСУР предлагается еженедельно выполнять самостоятельную работу, подготовленную работниками ЦОКО.

Сотрудники ЦОКО еженедельно готовят по одному заданию КИМ ЕГЭ из 1-х разделов диагностики по русскому языку, математике и истории. Материал выкладывается на информационном портале www.monit95 в личном кабинете муниципального координатора.

Муниципальный координатор РСУР организует работу тьютора или группы тьюторов (высококвалифицированных учителей – предметников), определяет время и место проведения обучающих занятий; подготавливает печатные материалы для проведения занятий; отмечает отсутствующих; организует проведение промежуточной диагностики; взаимодействует с директорами образовательных организаций, чьи учителя приглашены на обучающие занятия; взаимодействуют с региональными координаторами; заполняет форму отчета на www.monit95. Реализация алгоритма осуществляется в любой день недели.

Учителя, получившие по результатам диагностики «незачет» по 1 блоку, выполняют следующую работу: еженедельно посещают обучающие занятия; на занятиях отрабатывают решение каждого задания этого блока; выполняют самопроверку, используя ключи, пояснения к решению заданий, подводящий и справочный материал; получают консультацию тьютора; участвуют в промежуточной диагностике.

Региональный координатор проекта осуществляет еженедельный мониторинг работы и взаимодействует с муниципальным координатором.

Промежуточная диагностика показала определенный прогресс в развитии предметных компетенций учителей. В 17 муниципальных районах с работой справились более 50% участников.

Таким образом, за несколько лет своего существования проект «Региональная система учительского роста» показал и доказал свою эффективность, своевременность и объективность.

Начавшись в 2016 году как пилотный проект по русскому языку и математике, проект РСУР расширил свои границы. С 2017 года в проекте РСУР участвуют учителя истории. С 2018 года в Чеченской республике реализуются проекты РСУР – ПРОФИ, Обществознание; РСУР-ПРОФИ, Физика; РСУР Географ.

Проект РСУР обеспечивает непрерывное, в течение всей педагогической карьеры, возможность роста и совершенствования учителя во всех аспектах его профессиональной деятельности. Благодаря проекту была создана база данных учителей русского языка, математики, истории и др., разработана модель анализа результатов оценочных процедур, интегрированных в региональную информационную систему «Мониторинг образования», обеспечивающую технологическую и техническую поддержку сбора, обработки, хранения результатов оценочных процедур.

Библиографический список

1. «Положение о региональной системе учительского роста» Министерство образования и науки Чеченской Республики Государственное бюджетное учреждение «Центр оценки качества образования» Грозный, 2017.
2. РСУР ПРОЕКТ. «Региональная система учительского роста» Центр оценки качества образования министерство образования и науки ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ. Available at: <https://docplayer.ru/63441052-Rsur-proekt-regionalnaya-sistema-uchitelskogo-rosta-centr-ocenki-kachestva-obrazovaniya-ministerstvo-obrazovaniya-i-nauki-chechenskoy-respubliki.html>

3. ЦЕНТР ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ. Available at: <http://coko95.ru/rsyr/737-эффективность-проекта-рсур.html>
4. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/>

References

1. «Polozhenie o regional'noj sisteme uchitel'skogo rosta» Ministerstvo obrazovaniya i nauki Chеченской Respubliki Gosudarstvennoe byudzhethnoe uchrezhdenie «Centr ocenki kachestva obrazovaniya» Groznyj, 2017.
2. RSUR PROEKT. «Regional'naya sistema uchitel'skogo rosta» Centr ocenki kachestva obrazovaniya ministerstvo obrazovaniya i nauki Chеченской Respubliki. Available at: <https://docplayer.ru/63441052-Rsur-proekt-regionalnaya-sistema-uchitelskogo-rosta-centr-ocenki-kachestva-obrazovaniya-ministerstvo-obrazovaniya-i-nauki-chechenskoj-respubliki.html>
3. CENTR OЦENKI KACHESTVA OBRAZOVANIYA MINISTERSTVO OBRAZOVANIYA I NAUKI Chеченской Respubliki. Available at: <http://coko95.ru/rsyr/737-`эффективност'-proekta-rsur.html>
4. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/>

Статья поступила в редакцию 12.03.19

УДК 378

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

FORMATION OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS MULTILEVEL MUSIC EDUCATION IN SOUTH URAL. In the article the specifics of the Russian system of music education is studied. Historically it developed as a three-unit structure "school-school-higher education institution", based on the principles of continuity of training. The revival of this structure in modern conditions makes form institutions of continuous multilevel education, which provide training to specialists, beginning from school, college and higher education institution, and finish with a postgraduate study and assistantship training. The author describes history of emergence and development of such institutions in Chelyabinsk region – the South-Ural State Institute of Arts n.a. P.I. Tchaikovsky and the Magnitogorsk state conservatory n.a. M.I. Glinka. It is emphasized that thanks to vigorous pedagogical, scientific and creative activity of data of institutions in South Ural it was succeeded to create the system of identification and pedagogical escort of exceptional children, to keep the developed creative schools and professional and pedagogical traditions, to complete cultural institutions and arts by qualified personnel.

Key words: Russian system of music education, establishment of continuous multilevel education, Chelyabinsk region, South-Ural State Institute of Arts n.a. P.I. Tchaikovsky, Magnitogorsk state conservatory n.a. M.I. Glinka.

E.P. Sizova, д-р пед. наук, проф., ректор Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского», г. Челябинск,
E-mail: elsizova@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО МНОГОУРОВНЕВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ

В статье раскрывается специфика отечественной системы музыкального образования, исторически сложившейся как трёхзвенная структура «школа-училище-вуз», основанная на принципах непрерывности и преемственности обучения. Возрождение данной структуры в современных условиях обусловило становление учреждений непрерывного многоуровневого образования, которые обеспечивают сквозную подготовку специалистов, начиная от школы, колледжа и вуза, и заканчивая аспирантурой и ассистентурой-стажировкой. Автор описывает историю возникновения и развития таких учреждений в Челябинской области – Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского и Магнитогорской государственной консерватории им. М.И. Глинки. Подчёркивается, что благодаря активной педагогической, научной и творческой деятельности данных учреждений на Южном Урале удалось создать систему выявления и педагогического сопровождения одарённых детей, сохранить сложившиеся творческие школы и профессионально-педагогические традиции, укомплектовать учреждения культуры и искусства квалифицированными кадрами.

Ключевые слова: отечественная система музыкального образования, учреждения непрерывного многоуровневого образования, Челябинская область, Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского, Магнитогорская государственная консерватория им. М.И. Глинки.

Система музыкального образования в России имеет свой исторический путь развития и во многом отличается от других сфер отечественного образования. Наиболее кардинальное отличие состоит в многоуровневой структуре подготовки специалистов и весьма длительном характере обучения, которое начинается с раннего детского возраста.

Первые русские консерватории – Петербургская и Московская сочетали в себе одновременно начальный, средний и высший уровни музыкального образования, в них обучались учащиеся самых разных возрастов [1, с. 35]. Большинство частных и общественных музыкальных учебных заведений, готовивших профессиональных музыкантов, также объединяли разные уровни музыкального образования. Таковыми были музыкальные классы и училища Императорского Русского музыкального общества, Синодальное училище церковного пения в Москве, регентские и инструментальные классы Придворной певческой капеллы в Санкт-Петербурге, а также театральные училища в Москве и Санкт-Петербурге, которые наряду с театральным образованием, давали и высшее профессиональное музыкальное образование [2, с. 16]. Таким образом, система подготовки специалистов включала три последовательных звена – школу, училище и консерваторию – и основывалась на преемственности содержания обучения и непрерывности освоения учащимися музыкальных знаний, навыков, опыта и мастерства на разных уровнях образования.

В таком интегрированном виде, когда различные уровни образования концентрировались в рамках одного учебного заведения, система музыкального образования просуществовала до середины 30-х годов прошлого столетия. Далее произошло разделение образовательных уровней, в результате чего школы искусств, училища искусств и вузы искусств стали функционировать отдельно,

как самостоятельные образовательные организации. При этом сохранилась трёхзвенная структура системы музыкального образования (школа-училище-вуз) и преемственность обучения: учебные планы среднего профессионального музыкального образования по-прежнему базируются на знаниях и умениях, полученных в школах искусств, а содержание высшего музыкального образования основывается на компетенциях, полученных при освоении среднего профессионального образования.

В последние десятилетия XX столетия в музыкальной академической среде вновь возникает интерес к исторически сложившейся модели музыкального образования «школа-колледж-вуз», реализующейся в одном образовательном учреждении и воплощающей идеи непрерывности и преемственности обучения. Происходит осознание того, что такая модель в наибольшей степени отвечает специфике, целям и задачам подготовки специалистов в сфере музыкального искусства. В разных регионах России (Москва, Тамбов, Волгоград, Оренбург, Якутия, Южный Урал и др.) возникают учреждения непрерывного многоуровневого образования, в которых реализуются образовательные программы разных уровней – от предпрофессионального образования, до среднего профессионального и высшего образования. Ученики имеют возможность пройти в одном учебном заведении полный цикл обучения от школы и колледжа до аспирантуры и ассистентур-стажировки. Тем самым обучающимся предоставляются более широкие права и возможности, а в педагогическом коллективе обеспечивается сохранение накопленных профессиональных традиций и совершенствование методик обучения. Кроме того, получение высшего образования в одном регионе способствует сокращению оттока выпускников вузов в другие регионы, чем обеспечивается накопление творческого потенциала, повышение уровня исполни-

тельского мастерства, укомплектование профессиональных творческих коллективов квалифицированными кадрами.

Преимущества модели непрерывного многоуровневого образования все более осознается музыкально-педагогическим сообществом. Не случайно именно по этому пути в последние годы развиваются не только инновационные, вновь созданные учебные комплексы, но и большинство «классических» консерваторий России, которые открывают в своей структуре факультеты довузовской подготовки, музыкальные колледжи и детские школы искусств – Российская академия музыки им. Гнесиных, Саратовская, Казанская, Астраханская, Петрозаводская и другие консерватории [3, с. 147].

В Челябинской области данные процессы начали реализовываться одними из первых в России, в начале 1990-х годов. Необходимо отметить, что Южный Урал всегда отличался развитой инфраструктурой в сфере культуры и искусства. В регионе работают 15 государственных и муниципальных театров (включая академический театр оперы и балета, академический театр драмы), государственное концертное объединение с профессиональными творческими коллективами, 45 музеев и выставочных залов, около 850 библиотек, более 900 культурно-досуговых учреждений и кинозалов. Большая часть этих учреждений начала работу ещё в советское время, в начале и середине прошлого столетия. За долгие годы были накоплены богатые традиции и большой положительный опыт в организации художественного образования детей и молодёжи. К началу 1990-х годов в области функционировали более 130 детских музыкальных школ и школ искусств, четыре музыкальных училища, колледж культуры, художественное училище и одно высшее учебное заведение – Челябинский институт культуры.

Однако при всех положительных сторонах и видимом благополучии в сфере культуры и художественного образования, ощущалась острая нехватка специалистов с высшим образованием академического музыкального профиля. Особенно жёстко данная проблема стояла в небольших городах и сёлах, в отдалённых от областного центра территориях, где отсутствовали специалисты нужных профилей подготовки не только с высшим, но даже со средним профессиональным образованием. В сельских школах искусств такие предметы как «Сольфеджио» и «Музыкальная литература» зачастую вели педагоги-инструменталисты, а разные инструментальные классы (например, классы балалайки, домры, фортепиано) преподавал один и тот же педагог; многих инструментальных классов просто не существовало. Деятельность музыкальных училищ не могла восполнить имеющийся пробел – лучшие выпускники, поступавшие в консерватории и уезжавшие в другие регионы страны, редко возвращались обратно. Выпускники, закончившие Челябинский институт культуры, как правило, не получали нужных квалификаций, так как обучались по специальностям культуры, а не искусства.

Учитывая острую нехватку дипломированных специалистов-музыкантов, в начале 1990-х годов руководство Комитета по культуре Челябинской области приняло решение о преобразовании двух областных музыкальных училищ – Челябинского и Магнитогорского – в многоуровневые вузы с непрерывной подготовкой специалистов по модели «школа-колледж-вуз». Принятое решение опиралось на письмо Министерства культуры Российской Федерации от 08.11.94 года № 01 – 227/16 – 12 «О мерах по реализации образовательной политики Министерства культуры России», в котором говорилось о возможности создания на базе имеющихся начальных, средних и высших учебных заведений межрегиональных учебно-научно-творческих комплексов, реализующих многоуровневую систему подготовки специалистов. С этого момента Челябинское и Магнитогорское музыкальные училища получили статус экспериментальных площадок и приступили к созданию моделей интегрированных вузов-комплексов со «сквозной» непрерывной подготовкой специалистов, начиная от музыкальной школы и заканчивая аспирантурой и ассистентурой-стажировкой.

Время показало верность и своевременность принятого решения. Молодые вузы начали активно развиваться, открывать новые специальности, обучать в аспирантурах других вузов собственные педагогические кадры, молодёжь защищала диссертации, получала учёные степени и звания, подавая положительный пример старшим коллегам. Вузы проводили научные конференции, организовывали международные и всероссийские конкурсы, фестивали, форумы, издавали научные и методические труды. В качестве кураторов и наставников к этой работе привлекались опытные преподаватели ведущих музыкальных вузов – Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского и Уральской государственной консерватории им. М.П. Мусоргского. Педагогические коллективы получили мощный импульс к самосовершенствованию, наращиванию научного, педагогического и исполнительского мастерства.

Библиографический список

1. *Из истории Ленинградской консерватории: материалы и документы*. Отв. ред. П.А. Вульфийс. Ленинград: Музыка, 1964.
2. Пузыревский А.И. *Императорское Русское музыкальное общество в первые 50 лет его деятельности (1859-1909)*. Санкт-Петербург: Тип. В.Я. Мильштейна, 1909.
3. Сизова Е.Р. Тенденции структурной интеграции в системе классического музыкального образования начала XXI века. *European Social Science Journal*. 2014; 4. Т. 1: 143 – 148.
4. Роль историко-теоретического отделения Уральской консерватории в становлении кафедры истории, теории музыки и композиции Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского. *Музыка в системе культуры: Научный вестник Уральской консерватории*. 2018; 14: 102 – 111.

В скором времени в Магнитогорской консерватории был открыт диссертационный совет – сначала по защитам кандидатских диссертаций, а затем и докторских диссертаций по специальности 17.00.02 «Музыкальное искусство». К челябинскому вузу присоединили колледж культуры и художественное училище, в результате чего стала осуществляться подготовка кадров высшей квалификации не только по профилю музыкального искусства, но и по профилю изобразительного и хореографического искусства. В обоих вузах были открыты центры повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, что позволило повысить профессиональный уровень преподавателей старшего поколения, а также получить дополнительные (или новые) квалификации востребованным специалистам-практикам.

Нужно сказать, что во всех начинаниях безоговорочная поддержка, как организационная, так и финансовая оказывалась со стороны органов управления культуры Челябинской области. В результате правильно определённых приоритетов и верно выработанной стратегии развития региональной системы музыкального образования Челябинская область получила два полноценно функционирующих творческих вуза, деятельность которых позволила практически полностью обеспечить дипломированными специалистами и кадрами высшей квалификации учреждения культуры и искусства [4, с. 103].

На сегодняшний день бывшие музыкальные училища, а ныне высшие учебные заведения – Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского и Магнитогорская государственная консерватория им. М.И. Глинка – имеют четверть вековую историю, реализуют широкий спектр образовательных программ по всей укрупнённой группе специальностей «Культура и искусство», имеют государственную аккредитацию по всем уровням и направлениям подготовки обучающихся. Студенты и учащиеся данных вузов показывают высокий уровень профессионального мастерства, занимают призовые места на престижных творческих конкурсах, получают звания лауреатов и дипломантов. Только в Южно-Уральском государственном институте искусств студенты ежегодно приносят около 80 побед в международных и всероссийских творческих конкурсах и фестивалях, как на территории России, так и за рубежом. География выступлений студентов весьма широка – от западной и восточной Европы до США, Китая и стран ближнего зарубежья.

В Южно-Уральском институте искусств и Магнитогорской консерватории создана система профессиональной поддержки талантливых детей и молодёжи, проводится большое количество конкурсов и фестивалей для учащихся разных возрастных категорий, финансируемых Министерством культуры Челябинской области. Как правило, такие мероприятия охватывают все виды искусств (музыкальное, изобразительное, хореографическое, актёрское) и привлекают большое количество участников (от 100 чел. до 600 человек в каждом проекте). Лучшие студенты и учащиеся награждаются именными стипендиями Губернатора, Законодательного собрания, Министерства культуры Челябинской области, получают финансовую поддержку в поездках на конкурсы и фестивали в другие регионы страны и за рубеж.

В творческих вузах Челябинской области ежегодно проводятся мастер-классы выдающихся музыкантов России и зарубежья, где одарённые учащиеся получают квалифицированную помощь педагогов-наставников. В рамках ежегодных международных фестивалей «Денис Мацуев представляет...» и проекта Межрегионального благотворительного общественного фонда «Новые имена» – регионам России» в Челябинск приезжают лучшие преподаватели Московской консерватории, Российской академии музыки им. Гнесиных и других музыкальных вузов России.

В результате многогранной творческой деятельности вузов искусств и регионального Министерства культуры в Челябинской области создана не только система непрерывной многоуровневой подготовки специалистов для сферы культуры и искусства, но и система выявления и педагогического сопровождения одарённых детей, что сегодня является одним из приоритетных направлений образовательной политики российского государства и предметом особой заботы руководства страны.

Все сказанное, во-первых, убедительно доказывает, что система непрерывного многоуровневого образования, реализованная в интегрированных вузах-комплексах, как нельзя лучше отвечает целям и задачам обучения специалистов творческих профессий, так как имеет все необходимые условия для сохранения профессиональных традиций и передачи творческого опыта и мастерства. А во-вторых, служит главной задаче закрепления талантливой молодёжи на родной земле, в отечественных учреждениях культуры и искусства и обеспечения «социального лифта» одарённых детей в современных условиях изменчивой и конкурентной экономики.

References

1. *Iz istorii Leningradskoj konservatorii: materialy i dokumenty*. Otv. red. P.A. Vul'fus. Leningrad: Muzyka, 1964.
2. Puzryevskij A.I. *Imperatorskoe Russkoe muzykal'noe obschestvo v pervye 50 let ego deyatel'nosti (1859-1909)*. Sankt-Peterburg: Tip. V.Ya. Mil'shtejna, 1909.
3. Sizova E.R. Tendencii strukturnoj integracii v sisteme klassicheskogo muzykal'nogo obrazovaniya nachala XXI veka. *European Social Science Journal*. 2014; 4. T. 1: 143 – 148.
4. Rol' istoriko-teoreticheskogo otdeleniya Ural'skoj konservatorii v stanovlenii kafedry istorii, teorii muzyki i kompozicii Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo instituta iskusstv imeni P.I. Chajkovskogo. *Muzyka v sisteme kul'tury: Nauchnyj vestnik Ural'skoj konservatorii*. 2018; 14: 102 – 111.

Статья поступила в редакцию 11.03.19

УДК 528.48

Solnyshkova O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Surveying Engineering, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: o_sonen@mail.ru

Boiko E.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Siberian Institute of Management, branch of RANEPА (Novosibirsk, Russia), E-mail: ekaterina-boiko@mail.ru

THE WAYS OF MOTIVATION OF UNIVERSITY LECTURERS TO ENGAGE STUDENTS INTO SCIENTIFIC RESEARCH. Various ways to motivate university lecturers to attract students to scientific research are considered in the article. The article also describes reasons for the lack of students' scientific research. Different forms of students' scientific research under the university lecturers' guidance are described. A survey and an interviewing as methods of scientific research are analyzed in the article. The possibilities of activating the creation of scientific schools at university and significant ways of solving the main problems of developing student science are highlighted. The authors come to the conclusion that it is necessary to engage students into research work.

Key words: student science, higher education teaching personnel, incentive scheme, lecturer motivation, scientific schools.

O.V. Солнышкова, канд. пед. наук, зав. каф. «Инженерная геодезия», Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (НГАСУ), доцент, г. Новосибирск, E-mail: o_sonen@mail.ru

E.N. Бойко, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: ekaterina-boiko@mail.ru

ПУТИ МОТИВАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ ПО ПРИВЛЕЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматриваются различные способы мотивации преподавателей вузов к привлечению студентов к научно-исследовательской деятельности. Рассматриваются причины отсутствия научной работы со студентами. Выделяются и описываются формы научной работы со студентами под руководством преподавателей вуза. В статье описаны следующие методы научного исследования – опрос и интервьюирование, позволяющие подробно рассмотреть проблему вовлеченности студентов в научную работу в вузе. Исследуются возможности активизации создания научных школ в стенах вуза. Выделяются значимые пути решения основных проблем развития студенческой науки в вузах. Авторы приходят к выводу о необходимости вовлечения студентов к научно-исследовательской работе.

Ключевые слова: студенческая наука, профессорско-преподавательский состав вуза, система материального стимулирования, мотивация преподавателя, научные школы.

At present, a huge number of requirements (the formation of universal, general professional, professional competencies) directly related to various types of professional activities, for example, communicative or project, must be mastered by university graduates, and it is connected with the transition to the new Federal State Educational Standards of Higher Education (henceforth, FSES HE) [1]. Therefore, in order to implement the future professional activity first-year students should be directed to scientific activities, because they learn how to think correctly, build their speech logically, develop ideas and implement them into projects during their writing scientific articles or reports. Moreover, students' training in scientific research is reflected in the FSES HE and is a significant part of the "model of a higher education specialist" [2, p. 134].

A change of requirements for graduation has an increasingly important influence on the growth of higher education level and its productivity growth. The change in the social and financial circumstances of lecturers' teaching practice has caused some changes in their motivation at the university.

It is known that the lecturer's motivation is connected with encouraging professional activities to improve the quality of education, achieve professional goals and self-improvement [3]. And the possibilities to qualitatively perform only the teaching functions are not enough for the success of the career path. The responsibilities of the lecturer include not only teaching students, but also their motivation to scientific research, self-improvement in the professional sphere and to creativity. Speaking about the motivation of university lecturers, it is necessary to pay attention to students' scientific research as one of the effective means of improving the quality of training, that is able to be creatively applied the latest achievements of scientific and technological advance in professional activity [4]. To achieve this goal, it is also necessary to motivate the lecturers, which is a challenge. Therefore, they should be strongly motivated for engaging students into scientific activity. E-learning, the development of various interactive e-courses and learning environments are also gaining momentum [5, 6]. This process requires the lecturer to activate innovative skills of continuous self-studying.

The purpose of the research.

Many scholars note the consensence of the higher education teaching personnel of universities' departments, the insufficient number of scientific schools in universities, low degree-credit enrollment. This is largely due to the reformation of higher education in general and the opaque entity of the incentive scheme for the higher education teaching personnel for undergraduates and postgraduates' preparation. The

introduction of the quality management system in higher education contributes to lecturers' motivation and offers various ways to promote not only young scholars, but also lecturers and professors, and encourage them to scientific research. The lecturer's interest in science takes roots in students' years, when there are the first incentives and elements of scientific research [7]. At this point, one of the most important issues of succession of research areas is to engage students and postgraduates into scientific research for their recommendations for admission into a postgraduate program and involvement in teaching. It is important to determine the opportunities of the higher education institution in order to start this process.

The results of the research.

To do so, the survey of professors at NSACU (Sibstrin) has been conducted in the number of 48 respondents to determine the state of students' scientific research from the viewpoint of the higher education teaching personnel. Among the respondents were full-time professors, external part-time professors, internal part-time professors and executives (deans, vice-rectors, heads of departments and divisions of the university). The distribution by the personnel is shown in Fig. 1.

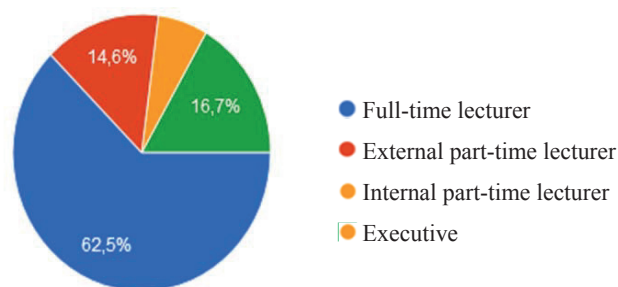


Fig. 1. Higher education teaching personnel taken the survey

All participants were asked 9 questions. The first question is "Do you do the research with your students?" According to the survey the results are the following:

58.3% of respondents are engaged in scientific research with students, but at the same time 27.1% of respondents are not engaged in it, but would like to do it, and 14.6% of respondents are not engaged in scientific research with their students. The distribution of the results to the first question is shown in Fig. 2.

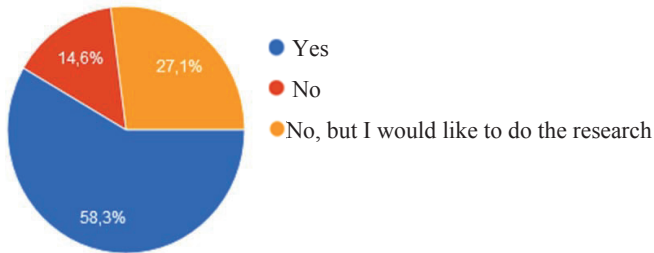


Fig. 2. The distribution of the results to the question about the scientific research with students

The second question was answered only by those lecturers who do scientific research with students. The question is "How do you do scientific research with students (select all the appropriate answers from the list and/or point another option)?" For the majority of the respondents, the scientific research includes preparing students for conferences. Moreover, about 40% of respondents publish articles together with students in journals indexed in RSCI, HAC, and only one of the respondents has experience of publishing articles together with students in journals indexed in WoS/SCOPUS. Less than 10% of the respondents have the experience of engaging students into the imple-

mentation of grants or contracts. The results of the answers to the proposed question are shown in the diagram in Fig. 3. According to the results of the respondents, the following conclusion can be drawn: the students' scientific research under the lecturer's guidance are rather pilot studies and cannot end with a commercial product, a scientific patent or an invention. And this is due to the fact that the lecturer sets himself more formal than fundamental tasks: preparing students for the conference, writing an article in coauthorship. As a result it can give poor motivation to a student for deep research activities as the fast and often the intermediate result of the scientific research has no continuation.

The third question of the questionnaire was as follows "If you are not engaged in science with students, point the reasons". The question assumed some of the most important answers. There are three main reasons why lecturers cannot or do not want to be engaged in scientific work with students: there is no time (50%); there are no students with necessary qualifications (40.9%); scientific activities with students are not paid or paid very poorly (27.3%). The results are shown in the diagram in Fig. 4. And they show that half of the lecturers cannot find time to be engaged in science with students. Perhaps this is due to the increase in a lot of paperwork at the university and the preparation of various documents connected with the educational process.

In addition, the search for students with sufficient qualifications to do a scientific research is the task of the lecturer who launches a scientific school. The payment for students' scientific research is usually made on the results of contractual activities, so the search for funds to pay both the lecturer and the students is a task for the lecturer, not the university management. But, nevertheless, the management of universities lays the material means for awarding the most successful heads of scientific schools. Seminars, forums and other scientific events are organized for scholars and their students. Considerable sums are allocated at the state level for grant support of scientific research.

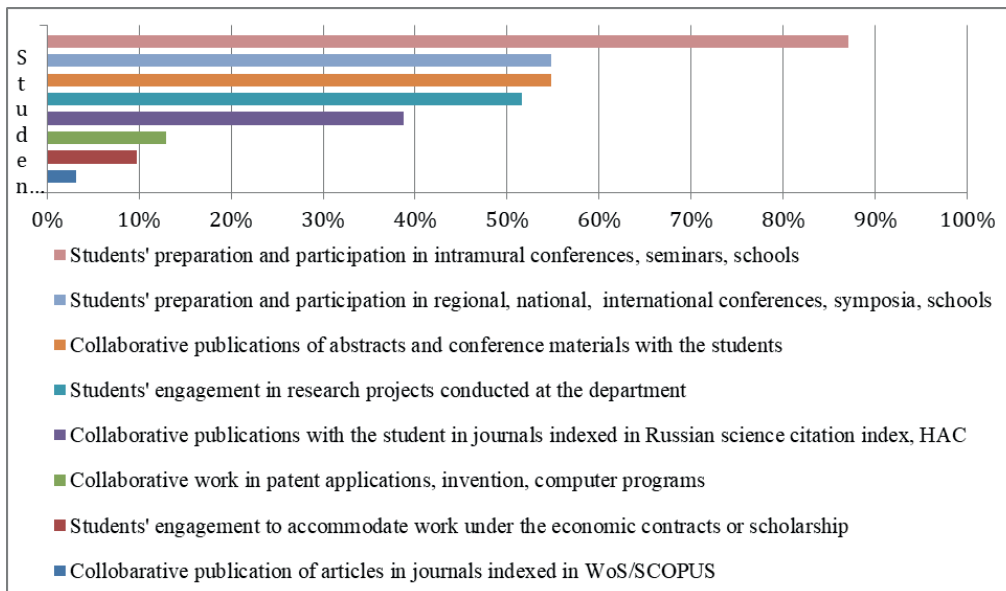


Fig. 3. The forms of students' scientific research under lecturers' guidance in higher education

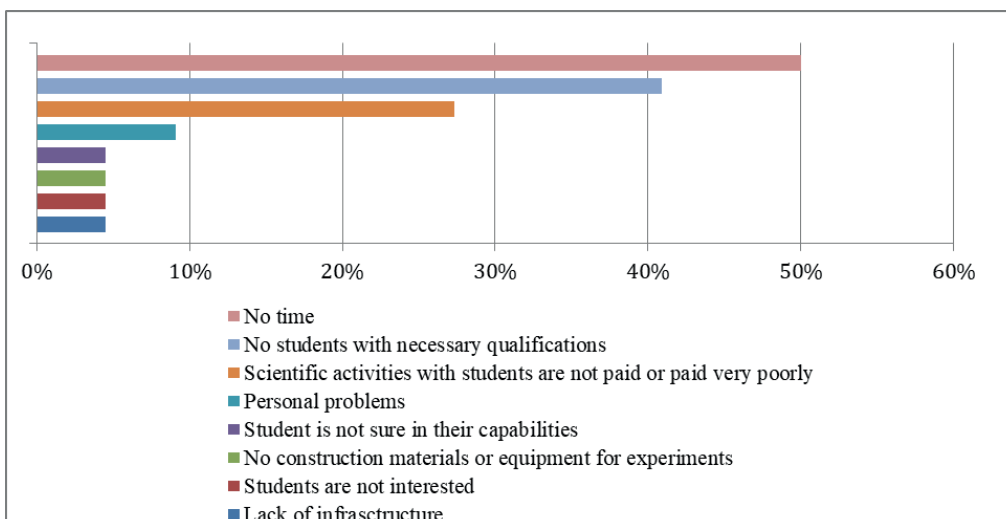


Fig. 4. The reasons of lack of students' scientific work

Then there was a lecturers' interviewing and open questions were asked. The respondents were asked the following question "If you have experience of a joint scientific research with students, what positive aspects can you note?" Classifying the most common answers, we can note the following positive points:

1. The most important thing is that students get experience of scientific research, having a positive effect on their competence in the profession, as well as improves their skills (85.3% of respondents);
2. Students engaged in research activities under the guidance of a lecturer are motivated to undertake a master's degree or enter a PhD programme (70.6% of respondents);
3. Students who are involved in scientific research master the current curriculum easier (52.9%);
4. The lecturer gets great moral satisfaction from working with the best students on interesting scientific topics (50%);
5. Students make a great contribution to the scientific research; assist the scholar group, often performing studies that require multiple repetitions (23.5%).

Further, the respondents were asked to highlight the negative aspects of the experience of students' scientific research. The negative aspects hindering the success of scientific research of the lecturer and students at the higher educational institution are the following:

1. Students have a low level of training, lecturers have to work with them a lot (44.1%);
2. Students rarely choose a career in science or executives (due to their weak financial interest) cannot offer anything to students after graduation in this area (29.4%);
3. Science among students is of a formal nature, which is engaged only for indicators (11.8%).

Conclusion.

So we can conclude that the positive aspects of this experience prevail over the negative ones, but at the same time the low level of students' training leads to a large time-consuming work, as the part of the respondents has noted that it is difficult to interest students and engage them into science. This is directly due to the fact that students rarely choose a career in science or we cannot offer them anything after graduation in this field.

To involve a lecturer in engaging students into their scientific research topics, it is necessary to understand the teacher's capabilities in stimulating this activity in higher education institutions. Only 15% of the respondents have a clear idea of the system of employees' motivation in students' scientific research. 35% of the respondents have approximate information about it and only 50% of the respondents do not understand the principle of this system.

From the main proposals for additions to the employees' incentive scheme material incentives, reducing the classroom hours and allocating hours for scientific research can be identified. It also makes sense to work out the student incentive programme, and namely: material incentives, evaluation system incentives, expenses for the trip with the research purpose, etc. Cultivating science should be not only interesting, but also profitable. The activity of students in scientific research largely depends on the organization of scientific work, the forms of stimulation of both students and their research supervisors. Professors and lecturers are obliged to combine learning activities with scientific work. And the lecturers' answers show there is not enough time for such work. The individual education plan of any lecturer includes a section related to scientific activities. It is especially important in our time because of the rapid change of production technologies, the introduction of innovative developments in the enterprise performance. When the pedagogical activity is not supported by scientific work, the professionalism can be lost, the lecturers' knowledge and experience become irrelevant. The incentive programme for professors and lecturers in NSACU (Sibstrin) is based on effective performance-based contract of employment and rating system mechanisms, which can be executed by any lecturer or professor. Having undertaken these obligations provided by the performance-based contract of employment, the

lecturer is interested in the performance of a number of publications and research papers. Moreover, the engagement of students into their scientific research enables the lecturer not only to receive incentive payments under the performance-based contract of employment, but also to receive monthly pay rises throughout the year. Such measures can allow not only the lecturer to get interested in engaging students into scientific research, but also to provide students with a wider choice of topics for their research. The lecturers are given not only the provision of incentives, but the most successful lecturers are provided with the photography on "The wall of honor" located next to "The wall of students' honor" having succeeded in scientific research.

In another Novosibirsk university, students' scientific research is also motivated quite effectively. We give an example of motivation of lecturers from the Siberian Institute of management – the branch of RANEPa (henceforth, SIM RANEPa).

Over the past five years, the Institute Personnel Achievements database has been actively operating (henceforth, the database "Achievements") at SIM RANEPa, aimed at motivating lecturers to positive and effective work not only at the departments, but also in working with students. Every lecturer has a user account in DB "Achievements" and the database includes the following sections: the lecturer's accumulated potential, the academic load, educational and methodical work, scientific and organizational and methodical work, improving scientific and pedagogical skills, extracurricular work with students.

Special attention from the institute administration is paid to the section related to research work. According to the individual development plan every lecturer needs to perform a load of extracurricular work in the amount of 100 hours for research work and 50 hours for organizational and methodological work. Therefore, the lecturer is interested in performing this type of load, because all the results are inserted into the database with certain reward points, which can be seen after filling it.

Having such a system, lecturers are initially interested in active work with students, and namely: in preparing students for writing scientific articles, for presentations at scientific conferences and filling grants, etc. Moreover, students are mostly motivated by inserting some points by a lecturer into the rating system which has operated successfully for already 10 years at SIM RANEPa. They can get these points for a well-written and published article, a good participation at the conference with a report or an article, etc. This system allows students to be more motivated, interested and engaged not only in extracurricular activity of the institute, but also in scientific research.

It can be concluded that the database "Achievements", as a personnel incentive system of SIM RANEPa, allows identifying the most engaged lecturers into scientific research with students and their good grounding. Consequently, the institute has well-motivated lecturers, which is reflected in the high rate of scientific research with students. For example, according to the report of scientific research with students for 2018, the number of abstracts written by lecturers and students amounted to 47 works, the number of articles-17. Moreover, the students of SIM RANEPa under the guidance of the lecturers of the foreign languages department performed 134 times orally.

Thus, it is necessary to identify the following ways to solve the main problems of development of student science in universities on the basis of the analysis:

- creating a transparent employees' incentive scheme to engage students into their scientific research;
- implementing the Institute Personnel Achievements database, which will be used to view all the results for a certain period of time and to stimulate the work performed;
- reducing the classroom hours of a lecturer who has his own scientific school at the expense of lecturers who are not engaged in science with students;
- changing the system of informing both lecturers and students about the government support of some scientific areas by creating a university information portal.

To perform its main function – the acquisition of professional competencies, as well as to perform fundamental and applied innovative research – it is necessary to create conditions for a successful combination of both scientific and higher education teaching personnel's research.

Библиографический список

1. Образовательный стандарт (базовый) по направлению подготовки высшего образования 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью». 2016. Available at: http://siu.ranepa.ru/sveden/eduStandarts/BOS_RISO.pdf
2. Мастерова А.В. Мотивация научно-исследовательской деятельности студентов. *Вестник Российского университета дружбы народов*. 2012; 132 – 137. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-studentov>
3. Кавешникова Л.А., Агафонова М.С. Мотивация преподавателей как основа качества высшего образования. *Научное обозрение. Экономические науки*. 2016; 2: 78 – 81. Available at: <https://science-economy.ru/article/view?id=793>
4. Гарькина И.А., Гарькин И.Н., Ключев А.В. Некоторые аспекты профориентационной работы: повышение престижа инженерных специальностей. *Успехи современной науки*. 2017; 1 (1): 19 – 23.
5. Solnyshkova O., Dudysheva E. Software Engineering Of Interactive Educational Resources For University Student Training In Urban Development Courses. *MATEC Web of Conferences Ser. "International Science Conference SPbWOSCE-2017 "Business Technologies for Sustainable Urban Development"*. 2018; 01062.
6. Solnyshkova O.V., Boyko E.N. E-Learning As One Of The Forms For Supplementary Vocational Education. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 68 – 69.
7. Гаврин А.С., Ребышева Л.В. Развитие студенческой науки в современных условиях. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 1-1. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18848>

References

1. *Obrazovatel'nyj standart (bazovyy) po napravleniyu podgotovki vysshego obrazovaniya 42.03.01 «Reklama i svyazi s obschestvennost'yu»*. 2016. Available at: http://siu.ranepa.ru/sveden/eduStandarts/BOS_RISO.pdf
2. Masterova A.V. Motivatsiya nauchno-issledovatel'skoy deyatelnosti studentov. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. 2012; 132 – 137. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-studentov>

- Kaveshnikova L.A., Agafonova M.S. Motivaciya преподавателей kak osnova kachestva vysshego obrazovaniya. *Nauchnoe obozrenie. "Ekonomichekie nauki"*. 2016; 2: 78 – 81. Available at: <https://science-economy.ru/ru/article/view?id=793>
- Gar'kina I.A., Gar'kin I.N., Klyuev A.V. Nekotorye aspekty proforientacionnoj raboty: povyshenie prestizha inzhenernykh special'nostej. *Uspehi sovremennoj nauki*. 2017; 1 (1): 19 – 23.
- Solnyshkova O., Dudysheva E. Software Engineering Of Interactive Educational Resources For University Student Training In Urban Development Courses. *MATEC Web of Conferences Ser. "International Science Conference SPbWOSCE-2017 "Business Technologies for Sustainable Urban Development"*. 2018: 01062.
- Solnyshkova O.V., Boyko E.N. E-Learning As One Of The Forms For Supplementary Vocational Education. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 68 – 69.
- Gavrin A.S., Rebyshva L.V. Razvitiye studencheskoj nauki v sovremennykh usloviyah. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 1-1. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18848>

Статья поступила в редакцию 11.03.19

УДК 378.147

Gorshkov E.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas, Russia),

E-mail: eugenegorshkov@mail.ru

Atroshchenko S.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas, Russia), St. Tikhon's Orthodox University (Moscow, Russia), E-mail: atroshchenko_s@mail.ru

Pervushkina E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas, Russia),

E-mail: pervushkina@narod.ru

FEATURES OF ORGANIZATION OF TRAINING FOR FOREIGN STUDENTS IN MIXED GROUPS. The purpose of the article is to study a problem of organizing the educational process for foreign students. They are taught from the first course together in groups with Russian students on the same educational trajectory. Foreign students have difficulties in understanding, perception and assimilation of subject matter content, as there is no continuity of programs and textbooks of pre-university training with the content of the disciplines of the corresponding university program. The article reveals an attempted solution to the problem with the involvement of the psychological and pedagogical service of the university. A psychodiagnostic study of the readiness of foreign students to learn was conducted. For this purpose, the authors' techniques, projective techniques, and the method of socio-psychological training were used. Recommendations are made following the results of the study to the organizational and educational department and subject teachers. The recommendations are aimed at increasing the level of comfort of the educational environment. New teaching methods were applied, which contributed to the creation of a semantic support in the direction of the mental activity of foreign students, and also contributed to reducing the influence of the language barrier in the availability of scientific information. As a result, the "adaptation" of foreign students was formed. Because of that fact, the independence of students increased significantly, the level of personal anxiety decreased by the end of the second semester of study.

Key words: foreign students, university studies, adaptation, mathematical training.

Е.А. Горшков, канд. психол. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, E-mail: eugenegorshkov@mail.ru

С.А. Атрощенко, канд. пед. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Арзамас; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: atroshchenko_s@mail.ru

Е.А. Первушкина, канд. пед. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, E-mail: pervushkina@narod.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СМЕШАННЫХ ГРУППАХ

Целью статьи является изучение проблемы организации учебно-воспитательного процесса для иностранных студентов, обучающихся совместно в группах с российскими студентами по одной образовательной траектории, начиная с первого курса. Отсутствие преемственности программ и пособий предвузовской подготовки с содержанием дисциплин соответствующей программы вуза создаёт дополнительные трудности для иностранцев в понимании, восприятии и усвоении учебного материала. В статье раскрывается предпринятая попытка решения названной проблемы с привлечением психолого-педагогической службы вуза. При проведении психодиагностического исследования готовности иностранных студентов к обучению использовались авторские, проективные методики, метод социально-психологического тренинга. По итогам исследования предложены рекомендации организационно-воспитательному отделу и преподавателям-предметникам, нацеленные на повышение уровня комфортности образовательной среды. Применяемые методические подходы способствовали созданию смысловой опоры в направлении мыслительной деятельности иностранных обучающихся и снижению влияния языкового барьера в доступности научной информации. Главным результатом их внедрения стало формирование такого интегративного качества иностранных студентов как «адаптированность», вследствие чего, к окончанию второго семестра обучения существенно возросла самостоятельность студентов, снизился уровень личностной тревожности.

Ключевые слова: иностранные студенты, вузовское обучение, адаптация, математическая подготовка.

Современные реалии мирового сообщества характеризуются интенсификацией и углублением международных образовательных контактов. Одним из критериев эффективности Российских вузов стало наличие и доля обучающихся иностранных студентов [1].

Советская высшая школа накопила значительный опыт обучения иностранных студентов в отдельных от русских студентов потоках на русском языке, который переняли современные Российские вузы. Преподаватели, работающие в группах, состоящих только из иностранных студентов, могли читать лекции в медленном темпе, останавливаясь на разъяснение терминологии, трудных для понимания фраз русского языка.

Последней тенденцией в организации учебного процесса для иностранных студентов является их обучение совместно с русскими студентами, начиная с первого курса. Считается, что такой подход даст возможность иностранным студентам быстрее накопить словарный запас разговорного русского языка и научных терминов. Это будет способствовать лучшему пониманию русской речи на лекциях и занятиях семинарского типа при обучении на старших курсах.

На физико-математическом факультете Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского с 2017 года начато обучение иностранных студентов – представителей Южной-Африканской Республики по направлению подготовки

«Педагогическое образование» профилей «Математика и физика», а в 2018 году представители Афганистана поступили на образовательную программу «Прикладная информатика в экономике».

В отличие от большинства вузов, в которых обучение иностранных студентов ведётся по индивидуальным образовательным планам, соответствующим программам подготовки Университета, в Аф ННГУ им была предложена та же образовательная траектория, что и у российских студентов.

Предполагается, что основы качества обучения иностранных студентов в российских вузах закладываются на этапе предвузовской подготовки. Иностранные студенты Аф ННГУ проходили предвузовскую подготовку, которая включала изучение русского языка и ряд общеобразовательных предметов, в частности математику, в течение 8 месяцев в различных университетах. Такая практика показала отсутствие преемственности программ предвузовской подготовки с содержанием дисциплин соответствующей образовательной программы вуза. Это создаёт дополнительные трудности для иностранцев в понимании материала учебных пособий изучаемых дисциплин на русском языке; студенты-иностранцы не могут одновременно слушать и записывать лекции, не воспринимают темп и научный стиль речи преподавателя. Причинами возникновения названных затруднений являются языковой барьер, уровень базовой подготовки, полученный на родине, различие в системах образования и организации учебно-воспитательно-

го процесса [2]. Перечисленные трудности вынуждены преодолевать и студенты, и преподаватели образовательного учреждения. Таким образом, возникает противоречие между потребностью в качественной физико-математической подготовке иностранных студентов и недостаточной разработанностью методических подходов к их обучению на русском языке как иностранном.

Успешность профессиональной подготовки иностранных студентов, обучающихся в общем потоке с российскими студентами, в значительной степени зависит от разрешения названного противоречия. Проблема обучения иностранных студентов требует осмысления и решения с научно-теоретической и методической точки зрения.

В АФ ННГУ была предпринята попытка в решении обозначенной проблемы с привлечением психолого-педагогической службы [3], которая провела психодиагностическое исследование готовности иностранных студентов к обучению. Оно проходило в два этапа. На первом – студентам была предложена авторская анкета на выявление проблем адаптации на английском языке, а также проективная методика – рисуночный тест ДДЧ [4]. На втором этапе исследования использовался активный групповой метод социально-психологического тренинга. Согласно исследованиям, целенаправленная и продуктивная работа психолого-педагогической службы способствует повышению эффективности учебно-методической и воспитательной работы вуза, полноценному личностному и интеллектуальному развитию студентов на всех этапах обучения, формированию у студентов способностей к саморазвитию и самовоспитанию, формированию социально-активной личности [5, с. 60].

Основными задачами тренинга для группы иностранных студентов были обозначены: усовершенствование и развитие установок и компетенций межличностного общения, снижение уровня социально-психологических барьеров, а также выявление динамики личностных и эмоционально-волевых качеств. По результатам данного исследования профессорско-преподавательскому составу были предложены рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса в смешанных группах студентов.

Согласно результатам психодиагностического исследования, одной из главных причин возникающих трудностей в обучении иностранных студентов является коммуникативная дезадаптация – наличие языкового барьера в общении, который выражается в непонимании русской речи, внутреннем страхе говорить по-русски, когнитивный барьер речи (непонимание специальной терминологии учебных предметов). У студентов-иностранцев отмечается различный уровень владения русским языком и понимания речи. Как следствие, непонимание учебного материала приводит к снижению мотивации обучения, отставанию в программе, возникновению внутриличностных конфликтов. Успешность преодоления языкового барьера напрямую зависит от личностных особенностей темперамента и характера студентов, а также степени их включенности в социальные группы, функционирующие в образовательной среде вуза. Для преодоления языкового барьера целесообразны дополнительные занятия по русскому языку (самостоятельные и под руководством преподавателя), включение в учебные программы элементов преподавания на иностранном языке. Подобная интеграция материалов на иностранном (английском) языке может быть представлена в виде презентаций, схем, дополнительных материалов (видео-лекции, задания промежуточной аттестации и т. п.). При этом необходимо стимулировать коммуникацию именно на русском языке, и включать в студенческие микрогруппы тех студентов, у которых ярко выражена и не реализована потребность в общении.

В процессе исследования острых проблем социокультурной адаптации выявлено не было. Так, иностранные студенты отмечают важность удовлетворительного состояния бытовых условий, при этом уровень притязаний на комфорт соответствует возможностям материально-технической базы университета. Существенный дискомфорт иностранным студентам доставляет отсутствие высокоскоростного интернета для связи с семьей, обучения и общения, ограниченный доступ к учебной литературе и информации на английском языке. Создание комфортных бытовых условий обучения позволяет существенно улучшить эмоциональный фон студентов и ограничить период адаптации к образовательному процессу. Наличие и доступность первичной группы взаимодействия особенно актуально на начальном этапе адаптации.

В процессе тренинговых занятий студенты определили ряд личностных характеристик, которые, по их мнению, способствуют успешной адаптации. Практически 100% студентов отмечают основную пятерку качеств: ответственность, самостоятельность, настойчивость, решительность и коммуникабельность. Такая характеристика как «терпимость по отношению к другим нациям» прозвучала лишь однажды.

Мотивация учения иностранных студентов носит ярко выраженный индивидуализированный характер. В качестве ведущих отмечается обширный диапазон мотивов: как внешних, так и внутренних. Среди внешних мотивов представлены: 1) широкие социальные мотивы (востребованность математических знаний и специальностей в родной стране, осознание социальной необходимости высшего образования); 2) узкие социальные мотивы (престиж и авторитет внутри референтной группы, мотивация благополучия). Среди внутренних мотивов следует выделить: 1) учебно-познавательные мотивы (саморегуляция процесса получения высшего образования, устойчивый интерес методам математического познания); 2) широкие познавательные мотивы (получение глубоких и прочных знаний по предмету, интерес к научной деятельности). Внешние мотивы сотруд-

ничества на начальном этапе не выявлены, они диагностируются к концу первого года обучения.

Также была выявлена высокая степень психоэмоциональной нагрузки в связи с высоким уровнем трудности понимания и восприятия учебного материала (быстрая речь преподавателя, недоступность информации), высокими требованиями к ответам на практических занятиях и оценке знаний в период промежуточной аттестации и сессии.

В связи с этим уместна разработка системы поэтапного повышения требований к пониманию и усвоению содержания учебных предметов. При этом акцент следует сделать на профильных предметах (математика, информатика, физика).

В целях преодоления трудностей адаптации иностранных студентов и повышения уровня комфортности образовательной среды и, как следствие, снижения количества возникающих проблем, в том числе для принимающей стороны, необходимо ряд комплексных мер, предусматривающих:

- 1) организацию межличностного взаимодействия иностранных студентов в системах «студент – преподаватель», «студент – студент», «студент – группа», «студент – вуз»;
- 2) актуализацию и формирование индивидуальной внутренней мотивации обучения и деятельности;
- 3) проведение комплекса адаптивных мероприятий, включающих, в том числе, систему тренингов (языковой тренинг, тренинг сплочения, тренинг включения в культуру);
- 4) разработку и использование индивидуальной системы оценивания успешности обучения (на начальном этапе);
- 5) удовлетворение потребностей свободного времяпрепровождения (хобби, занятия спортом, организация досуга);
- 6) работу со студенческой группой по формированию культуры межэтнических отношений, повышения уровня коммуникативной компетентности;
- 7) повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза.

Для реализации межличностного взаимодействия в различных системах предполагается включение иностранных студентов в коммуникативную среду вуза. Примерами включения в различные системы взаимодействия могут служить различные учебно-воспитательные и научно-практические мероприятия:

- система «студент – преподаватель» – работа заместителя декана по воспитательной работе и куратора группы по организации учебной деятельности и обеспечении оптимальных бытовых условий проживания в общежитии; создание комфортной учебной атмосферы на занятиях преподавателями-предметниками, консультативная помощь преподавателя в изучении предметов физико-математического цикла;
- система «студент – студент» – введение практики наставничества – координация учебной активности иностранных студентов при конспектировании лекционного материала и выполнении заданий на занятиях семинарского типа [6];
- система «студент – группа» – участие в совместных культурно-досуговых мероприятиях, конкурсы студенческих групп;
- система «студент – вуз» – включение в плановые мероприятия вуза, такие как День первокурсника, День факультета, Дни науки, формирование групп по интересам (спортивные секции, обучение в студиях факультета дополнительного образования).

Формирование внутренней мотивации обучения и деятельности иностранных студентов должно строиться с учетом их индивидуально-личностных особенностей. Определение вида мотивации и управление мотивационной сферой студентов является важным условием успешного включения в образовательный процесс.

Комплекс адаптивных мероприятий реализовывался руководством факультета совместно с сотрудниками психолого-педагогической службы и включал в себя:

- языковой тренинг на факультативных занятиях по русскому языку как иностранному;
- тренинг группового сплочения для группы первокурсников;
- групповой тренинг адаптации с элементами психологического консультирования;
- мероприятия по адаптации к новой социокультурной среде: цикл мероприятий «Времена года: русские традиции» – знакомство с русским народным творчеством и традициями, посещение музеев города и области, организация выездных экскурсий в Большое Болдино, Дивеево и др., использование ресурсов медиатеки виртуального филиала Государственного Русского музея [7].

Удовлетворение потребностей свободного времяпрепровождения достигается путем детального знакомства студентов с возможностями принимающего вуза, а также инфраструктурой города. Иностранные студенты в течение первого семестра смогли определиться с организацией свободного от обучения времени в соответствии со своими увлечениями.

Параллельно сотрудниками психолого-педагогической службы проводилась работа, направленная на формирование культуры межэтни-

ческих отношений, повышению уровня коммуникативной компетентности студентов-иностранцев. В этой связи был скорректирован план деятельности службы по таким направлениям как психодиагностика и тренинговая работа, одной из приоритетных задач которой является ускорение процесса социально-психологической адаптации студентов к учебной группе [8, с. 68].

Большое внимание уделялось и повышению квалификации сотрудников факультета. Позднее проводилось совершенствование методики проведения занятий различного типа по дисциплинам физико-математического цикла. Основой такой работы стал поиск и апробация новых форм и методов организации учебного процесса и самостоятельной работы обучающихся, направленных на более эффективное формирование у иностранных студентов математических терминов, понятий, определений, теорем, символов математического языка, необходимых для записи конспектов математических текстов и умения выделять главное в учебном материале.

Из всех видов речевой деятельности процесс слушания и записи лекции для иностранного студента является самым сложным. Между тем, важно, чтобы иностранные студенты воспринимали и понимали учебный материал на русском языке, могли записывать конспект лекции, который отражает суть изложенной темы. Для этого нужно контролировать работу обучающихся над составлением конспекта.

На первых занятиях преподаватель записывает на доске основную информацию по теме, демонстрируя правильное конспектирование учебного материала. Чтобы иностранный студент мог самостоятельно выделять главное из текста лекции, преподаватель задает наводящие вопросы. Также на первоначальном этапе лекции по математическим дисциплинам сопровождаются выдачей иностранным студентам текста с учебным материалом. Для облегчения восприятия на слух речи различных преподавателей предлагается использовать сервисы автоматического перевода текстовой информации и речи преподавателя в ходе занятия. Таким образом, студент может одновременно слышать речь преподавателя, видеть автоматический онлайн перевод, видеть математический текст на русском языке и записи на доске.

Созданию смысловой опоры в направлении мыслительной деятельности иностранных обучающихся и снижению влияния языкового барьера в доступности научной информации способствует её визуализация. Для этого используются различные суггестивные дидактические материалы: опорные конспекты, мультимедийные презентации, учебные видеofilмы, карточки индивидуальных заданий.

Сервисы автоматического перевода текстовой и речевой информации не всегда правильно передают смысловую нагрузку слов научного материала. Поэтому одной из основных задач индивидуальных занятий преподавателя-предметника с иностранными студентами во внеаудиторное время ставится формирование у них научного стиля речи по математике на русском языке. Эта работа ведётся с использованием англо-русских словарей математических терминов и учебных пособий по математике на английском языке, которые позволяют показать с помощью символов и рисунков переход от символа – к слову, от понятия – к языковому выражению [9]. Это способствует интенсификации овладения иностранными студентами языком дисциплины, речевыми механизмами. Такая филологизация преподавателя-предметника является также дополнительным потенциалом создания единой информационной образовательной среды, способствующей формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Главным результатом внедрения системы индивидуальных занятий и индивидуальной системы оценивания на начальном этапе обучения стало формирование такого интегративного качества иностранных студентов как «адаптированность» к требованиям вузовской образовательной среды. К окончанию второго семестра обучения существенно возросла самостоятельность студентов, снизилась уровень личностной тревожности.

Таким образом, достижение необходимого качества подготовки иностранных студентов по предметам физико-математического цикла педагогического образования представляет собой комплексную многоаспектную проблему, успешное решение которой зависит от взаимодействия преподавателей различных дисциплин, организационно-воспитательного отдела и психолого-педагогической службы вуза.

Библиографический список

1. Арефьев А.Л. Экспорт российского образования: основные показатели и тенденции. *Высшее образование в России*. 2010; 1: 125 – 141.
2. Прудникова О.М. Обучение математике иностранных студентов первого курса технического вуза. *Высшее образование в России*. 2018; Т. 27, № 7: 74 – 78.
3. Горшков Е.А., Троицкая И.Ю. Деятельность психолого-педагогической службы по развитию мотивации студентов. *Акмеология*. 2015; 3 (55): 60 – 61.
4. Семенова З.Ф. *Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом – Дерево – Человек»*. Москва: АСТ; СПб.: Сова, 2007.
5. Бобылев Е.Л., Горшков Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов-первокурсников в образовательной среде АФ ННГУ. *Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции*. 2014: 88 – 93.
6. Атрощенко С.А., Первушкина Е.А. Реализация метапредметности на практических занятиях в вузе. *Мир науки*. 2016; Т. 4, № 2: 1.
7. Атрощенко С.А. Реализация проекта «Русский музей: виртуальный филиал» в формировании культурно-образовательной среды на базе вуза. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017; № 5-2 (59): 6 – 7.
8. Бобылев Е.Л., Горшков Е.А., Патрикеева Э.Г., Троицкая И.Ю. Тренинги в системе психолого-педагогического сопровождения студентов педагогического профиля поддержки (из опыта работы). *Высшее образование сегодня*. 2016; № 4: 68 – 70.
9. Соколова Л.И. Новые образовательные технологии при обучении математике иностранных студентов предвузовского этапа на русском (неродном) языке. *Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность*. 2011; № 3: 93 – 97.

References

1. Aref'ev A.L. 'Eksport rossijskogo obrazovaniya: osnovnye pokazaniya i tendencii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; 1: 125 – 141.
2. Prudnikova O.M. Obuchenie matematike inostrannykh studentov pervogo kursa tehničeskogo vuza. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; T. 27, № 7: 74 – 78.
3. Gorshkov E.A., Troitskaya I.Yu. Deyatel'nost' psihologo-pedagogicheskoy sluzhby po razvitiyu motivatsii studentov. *Akmeologiya*. 2015; 3 (55): 60 – 61.
4. Semenova Z.F. *Psikhologicheskie risunochnye testy. Metodika «Dom – Derevo – Chelovek»*. Moskva: AST; SPb.: Sova, 2007.
5. Bobylev E.L., Gorshkov E.A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov-pervokursnikov v obrazovatel'noy srede AF NNGU. *Psihologicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya: teoriya i praktika: sbornik statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2014: 88 – 93.
6. Atroschenko S.A., Pervushkina E.A. Realizatsiya metapredmetnosti na prakticheskikh zanyatiyah v vuze. *Mir nauki*. 2016; T. 4, № 2: 1.
7. Atroschenko S.A. Realizatsiya projekta "Russkij muzej: virtual'nyj filial" v formirovanii kul'turno-obrazovatel'noy sredy na baze vuza. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2017; № 5-2 (59): 6 – 7.
8. Bobylev E.L., Gorshkov E.A., Patrikeeva E.G., Troitskaya I.Yu. Treningi v sisteme psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov pedagogicheskogo profilya podderzhki (iz opyta raboty). *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2016; № 4: 68 – 70.
9. Sokolova L.I. Novyye obrazovatel'nye tehnologii pri obuchenii matematike inostrannykh studentov predvuzovskogo `etapa na russkom (nerodnom) yazyke. *Vestnik RUDN. Seriya Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'*. 2011; № 3: 93 – 97.

Статья поступила в редакцию 14.03.19

УДК 37.026.6

Evdokimova V.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),

E-mail: evdokimovavera@yandex.ru

Katkova A.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen State Medical University of Ministry of Healthcare of the Russian Federation

(Tyumen, Russia), E-mail: allakatkova@mail.ru

EFFICIENCY OF RECURRENT TECHNOLOGY IN THE STUDY OF COMPUTER SCIENCE IN A UNIVERSITY. The article deals with a problem of recurrent technology used in the educational process of a university. This theme is dedicated to the current problem – the negative attitude of students to gain knowledge in non-core disciplines. To solve this problem, the authors presented a pedagogical experiment aimed at identifying conditions that contribute to more effective learning of students of pedagogical and medical universities. The aim of the study was to identify the effectiveness of recurrent learning technology in the classroom in computer science, allowing students in the process of performing practical tasks to return to the repetition of previous topics, keeping the previously acquired knowledge at a high level.

Key words: recurrent technology of learning, effectiveness of study of computer science, modular system, tasks on computer science.

В.Е. Евдокимова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск,

E-mail: evdokimovavera@yandex.ru

А.Л. Каткова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тюменский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Тюмень, E-mail: allakatkova@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕКУРРЕНТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКИ В ВУЗЕ

В данной статье рассматривается проблема рекуррентной технологии, используемой в образовательном процессе вуза. Данная тема посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – негативный настрой студентов к получению знаний по непрофильным дисциплинам. Для решения данной проблемы авторами представлен педагогический эксперимент, направленный на выявление условий, способствующих более эффективному усвоению знаний у студентов педагогического и медицинского вузов. Целью исследования являлось выявление эффективности рекуррентной технологии обучения на занятиях по информатике, позволяющей студентам в процессе выполнения практических заданий возвращаться к повторению предыдущих тем, сохраняя полученные ранее знания на высоком уровне.

Ключевые слова: рекуррентная технология обучения, эффективность изучения информатики, модульная система, задания по информатике.

В педагогических исследованиях описывается множество разнообразных методов обучения. Наука не стоит на месте, и новые разработки и педагогические эксперименты показывают необходимость нахождения новых способов преподавания, поскольку интерес обучаемых к предмету со временем теряется, а часто используемые методы, такие как игры, дискуссии, работа в паре и другие не вносят новизны в обучение, соответственно не стимулируют запоминание материала. Это выражается в потере интереса к предмету, нежелании полноценно выполнять практические работы и домашние задания, отказа от ответов на вопросы преподавателя, стремлении скопировать и выдать чужой файл с лабораторными заданиями за свой и, как следствие, снижению уровня знаний студентов. Все предпосылки приводят к тому, что зачастую студенты подходят к зачету с поверхностными знаниями и не могут ответить на вопросы преподавателя.

Проводя наблюдения за студентами, в ходе преподавания информатики, можно заметить, что такая проблема возникает чаще всего на первых курсах, когда еще недавние школьники адаптируются к процессу обучения в высшем учебном заведении. Они считают, что должны изучать предметы, имеющие непосредственное отношение к их будущей профессии, неосознанно отвергают все смежные дисциплины и лишь к старшим курсам понимают ошибочность своих представлений. Любой педагог может привести достаточное количество примеров, когда студенты старших курсов выражают сожаление о том, что время изучения некоторых дисциплин было ими упущено, а знания, получаемые на младших курсах, становятся необходимыми при написании рефератов, курсовых проектов и выпускных квалификационных работ.

Проблема угасания интереса к предмету у студентов и снижение качества знаний заставляют педагогов искать наиболее эффективные методы и технологии обучения, среди которых можно отметить преимущество поэтапного (модульного) изучения материала. Сущность модульного обучения заключается в последовательном преподавании отдельных блоков, после которых следует контроль в виде тестов, контрольных заданий и самостоятельных работ.

Технологию модульного обучения изучали исследователи и педагоги во все времена, постепенно совершенствуя методику преподавания. Среди них можно выделить С.Я. Батышева, А.П. Беляеву, Л.П. Голощекину, В.К. Зондер, П.А. Юцявичене [1] и других. Никандров Н.Д. считает, что «модульный подход основан на динамичности, заключающейся в вариативности модулей и их элементов и гибкости, связанной с дифференциацией и индивидуализацией обучения» [2]. С.А. Заливчей в своем исследовании доказывает эффективность модульного обучения и показывает, что повысился уровень обученности студентов технических специальностей [3] Н.Е. Морозова при изучении адаптации студентов к профессиональному обучению строит учебно-тренировочный процесс на основе модульного построения [4].

Основным элементом модульного обучения является структурная единица, посвященная одной или нескольким последовательным темам. Такой модуль содержит теоретический материал, практические задания для отработки умений, пошаговые методические указания для выполнения лабораторных работ и контрольные материалы в виде проверочных или тестовых вопросов.

Применив модульную технологию обучения на занятиях информатикой в вузе, мы пришли к выводу, что действительно изучение дисциплины проходит более структурированно, после каждого блока обучаемые проходят контроль знаний, чем подтверждают свои знания по конкретному модулю, но также были выявлены некоторые отрицательные моменты. При прохождении отдельного модуля, студенты делают упор на изучение лишь определенных тем, забывая и отказываясь от повторения ранее пройденных. Таким образом, при итоговом контроле снова повторяется ситуация, показывающая лишь поверхностные знания. Студенты подтверждают это высказываниями, что они уже забыли то, что изучали на первых модулях.

Изучив проблему, мы пришли к выводу, что педагог в ходе изучения новых тем, должен повторно и неоднократно обращаться к уже пройденному материалу для поддержания знаний студентов на высоком уровне и таким образом, осуществляя преемственность и связь между новыми и уже изученными темами.

«В современной педагогической литературе роль повторения сведена к единственной функции – упрочению. В связи с этим методисты смотрят на повторение не только как на условие выработки навыка, но и как на чисто «техническое» средство формирования умения» [5]. Для решения этой проблемы нами была применена рекуррентная технология обучения, которая подразумевает возврат обучающихся к ранее пройденным темам для получения результатов решения задач по новому материалу.

Рекуррентная технология – это динамический процесс для улучшения запоминания и воспроизведения информации путем повторения ранее полученных знаний и применения их в решении вновь поставленных задач. Рекуррентная технология позволяет сохранять знания долговременно, поддерживая их на достаточно высоком уровне. Пытаясь решить вновь поставленную задачу, студенты активизируют свою память и подбирают варианты изученных ранее тем для правильного выполнения практической работы.

В педагогических исследованиях подавляющее большинство методик освоения нового материала, преподаватели в вузах стремятся выдать новую тему, не особо заботясь о восприятии её студентами. В стремлении изучить больше, чем нужно, преподаватели вносят в содержание разделов дисциплины темы, ориентированные на одаренных учащихся. Общество вынуждает их к таким действиям, поскольку родители стремятся к тому, чтобы их дети получали как можно больше сведений за время учебы. Такая тенденция переходит из школы в вузы. Бывают ситуации, когда обучаемый сначала пытается воспринять весь объем материала, затем перестает понимать, начинается отставание, потеря интереса к предмету и в итоге полное безразличие к учебе. Избежать такой проблемы позволит рекуррентная технология обучения.

Целью рекуррентного процесса является изучение нового материала с опорой на ранее пройденный, путём установления логических связей между несколькими темами. Студенты не повторяют материал в том же порядке, последовательно его прочитывая. Они выборочно возвращаются к предыдущим темам, в зависимости от содержания задания, что активизирует мыслительные процессы сравнения задач предыдущих модулей с изучаемыми в данный момент, углубления знаний, поиска дополнительной информации. Таким образом, рекуррентная технология ускоряет процесс усвоения знаний не методом простого повторения и заучивания, а сознательного воспроизведения нужного материала.

Для подтверждения необходимости проведения занятий с использованием рекуррентной технологии, было решено провести педагогический эксперимент, который содержал следующие этапы:

1. Подготовительный:
 - Групповая беседа со студентами о вопросах преподавания информатики в школе, базовых знаниях, необходимых для вуза, желаемых результатах изучения этой дисциплины.
 - Индивидуальный письменный опрос по желанию обучаемых на предмет имеющихся знаний информатики и возможности применения новой технологии для её изучения.
 - Анализ литературы по модульному обучению.
 - Планирование занятий, разделение на модули.
 - Внесение изменений и корректировка тематики.
 - Составление практических работ, изменение содержания заданий.
 - Разработка контрольно-измерительных материалов, тестов.
2. Практический:
 - Проведение занятий без изменений в контрольных группах, проведение занятий в соответствии с модульным разбиением и рекуррентной технологией в экспериментальных группах.
 - Контроль после изучения нескольких тем в контрольных группах, контроль в конце каждого модуля в экспериментальных группах.
 - Итоговый контроль во всех группах.
3. Результативный.
 - Обработка результатов, сравнение контрольных и экспериментальных групп.

- Выявление преимуществ или отрицательных моментов рекуррентной технологии.
- Выводы.

Первый этап работы начался с того, что со студентами проводились групповые беседы, опросы, которые показали, что у некоторых студентов действительно угас интерес к изучению информатики. На первом курсе возникают дополнительные проблемы: не все учащиеся проходили информатику в школе, присутствие иностранных граждан (сложности языкового барьера), выпускники школ с углубленным изучением информатики, различный уровень подготовленности.

После проведения предварительных бесед и анализа литературы по изучению модульной технологии, для правильного структурного построения был взят за основу план занятий и разделен на четкие модули. Подбор упражнений и проверочных работ корректировался. Результаты деятельности студентов в образовательном процессе анализировались и сравнивались с помощью критерия Пейджа.

Приняв решение об использовании рекуррентной технологии на занятиях информатикой, следует изменить содержательную сторону заданий. Для педагогического эксперимента были выбраны не связанные между собой специальности разных вузов. В ходе исследования участвовали две группы педагогического вуза (контрольная КГ1 и экспериментальная ЭГ1) и две группы медицинского вуза (контрольная КГ2 и экспериментальная ЭГ2), изучающие базовый курс информатики.

Рабочая программа включает несколько базовых модулей:

- понятие информации, единицы измерения, объем;
- обработка текстовой информации;
- обработка числовой информации;
- обработка графической информации;
- обработка звуковой и видеоинформации;
- обработка гипертекстовой информации.

Модули изучаются последовательно, соответственно, при изучении каждого последующего модуля, предыдущая информация утрачивается студентами, забывается. Наша задача, применив рекуррентную технологию, с помощью составленных нами заданий, постоянно возвращать студентов к повторению пройденного материала и способствовать долговременному хранению и умелому применению полученных ранее знаний.

Экспериментальное обучение проходило в рамках курса «Информатика» и охватывало 4 группы. Для проведения педагогического эксперимента были разработаны задания разные по содержанию, но ведущие к получению одинаковых знаний и умений, в соответствии с рабочей программой дисциплины.

Двум контрольным группам (КГ1, КГ2) в каждом модуле были предложены задания, не связанные с предыдущими. Группы изучали новые темы без повторения уже изученных. Похожие задания были предложены и двум другим группам (ЭГ1, ЭГ2), но в отличие от стандартных заданий, экспериментальные содержали непосредственную связь между новой и ранее изученными темами, что не позволяло обучаемым отвлечься от предыдущих модулей.

Рассмотрим примерные задания, разработанные для базового курса информатики с использованием рекуррентной технологии.

1. Определить объем сообщения «изучаем информатику» в битах, байтах и килобайтах. Напишите сообщение в текстовом редакторе Блокнот и проверьте объем файла. (Изучение объема и единиц измерения информации смежно со стандартными программами Блокнот, Калькулятор).

2. В документ Microsoft Word вставьте дату и время с помощью вкладки «Вставка», выберите нужный формат информации. Полученную дату представьте в числовом формате и переведите из десятичной системы счисления в двоичную. (Изучение текстового процессора Microsoft Word, повторение систем счисления).

3. В текстовом процессоре создать диаграмму, содержащую сведения о количестве канцелярских принадлежностей на складе. (Изучение графических объектов текстового процессора смежно с изучением табличных данных).

4. Составить электронную таблицу и отформатировать заголовки, применив шрифт Cambria, начертание «полужирный». (Изучение обработки числовой информации средствами табличного процессора, рекуррентный возврат к форматированию шрифта в текстовых процессорах).

5. В программе Microsoft Power Point создать слайд с таблицей, содержащий сведения о количестве студентов в группе и их оценках. Вычислить среднюю оценку по всем предметам, используя функции Microsoft Excel. (Изучение мультимедийной информации, повторение функций числового процессора).

6. Начертить с помощью графического редактора план расположения компьютеров в соответствии с сетевой топологией. В сети Интернет найти основные недостатки каждой из топологий. (Изучение темы обработка графической информации смежно с поиском информации в сети Интернет).

Библиографический список

1. Юцявичене П.А. *Теория и практика модульного обучения*. Каунас, 1989.
2. Никандров Н.Д. *Организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе*. Ленинград: Лениздат, 1984.
3. Заливчий С.А. *Модульный подход к обучению студентов технических специальностей в среднем профессиональном образовании*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2011.

7. Создать гипертекстовую страницу с содержанием, которая позволит открыть файл с заданиями Microsoft Word, Microsoft Excel и Microsoft Power Point с обязательным возвратом на страницу содержания. (Изучение обработки гипертекстовой информации и рекуррентный возврат к созданию гиперссылок в текстовом, числовом процессоре и программе подготовки презентаций).

Опрос студентов, а также групповые беседы дали понимание того, что обучаемые экспериментальных групп постоянно возвращаются к предыдущим лабораторным работам, вспоминая материал, без которого не обойтись при выполнении нового задания. Это являлось дополнительным контролем предыдущих модулей для преподавателя и стимулировало изучение предмета у студентов. Итоговый практический контроль показал, что оценки экспериментальных групп были выше, чем у контрольных.

Для корректной проверки эффективности рекуррентной технологии изучения информатики был тщательно подобран критерий, показывающий существенные изменения в знаниях обучаемых. Поскольку группы не превышали 12 – 15 человек, был выбран L-критерий Пейджа, подходящий для небольшой выборки. Обоснование результатов изменения эффективности обучения и их обработка проводилась с помощью электронных таблиц, составленных в соответствии с проведенными замерами проверочных работ и методическими указаниями [6, с. 32].

Все группы, в рамках педагогического эксперимента, выполняли одинаковые проверочные работы. Перед изучением курса информатика, выявляющая первоначальные знания студентов, после прохождения трех модулей и итоговая работа, объединяющая все пройденные темы модульных единиц. Для корректности проверки итогов педагогического эксперимента, нами была сделана случайная выборка в каждой группе в количестве 10 человек, что ставит группы в равные условия. Таким образом, все условия применения метода были соблюдены.

Для проверки результатов исследования необходимо было определить и сравнить индивидуальные ранги каждого из обучаемых, как в контрольных группах, так и в экспериментальных, изучающих дисциплину с помощью рекуррентной технологии. Так как нами было запланировано три проверочных работы, соответственно, количество испытаний будет три и максимальный ранг тоже 3. По правилам ранжирования, при изменении оценки студента индивидуальный ранг выставляется от 1 до 3 (например, по десятибалльной системе: 3 балла – ранг 1; 5 баллов – ранг 2; 8 баллов – ранг 3). При одинаковой оценке ранг выставляется путем вычисления среднего арифметического (например, по десятибалльной системе: 3 балла – ранг 1; 7 баллов – ранг 2,5; 7 баллов – ранг 2,5).

Величина критического показателя указывает на различие между рангами всех студентов в группе. Разница между ранговыми суммами дает понимание, насколько существенны изменения в группе в ходе изучения курса информатики. Достоверность различий и существование тенденции считаются подтвержденными, если экспериментальный показатель окажется не меньше критического, значение которого определяется по таблице для заданного объема выборки, числа измерений и значимости. Соответствующие критические значения показателя составляют для уровня значимости $p < 0,05$, от 116 до 153 в зависимости от объема выборки [6]. По таблице критических значений L – критерия Пейджа для нашего эксперимента подходит значение 128, поскольку количество градаций (условий) – 3, объем выборки – 10.

Провизведя ранжирование во всех четырех группах: две контрольные и две экспериментальные, можно отметить, что средний показатель оценок перед изучением курса был примерно одинаков (КГ1 – 3,4; КГ2 – 3,6; ЭГ1 – 3,2; ЭГ2 – 3,6).

Оценивая итоговые результаты педагогического эксперимента, можно заметить, что экспериментальные показатели ЭГ1 – 135, ЭГ2 – 142 больше критического 128 (для $n=10$), соответственно существует достоверная тенденция увеличения эффективности обучения в зависимости от номера испытания (проверочные работы 1, 2, и 3). Таким же образом были проведены подсчеты для выборки из 10 человек КГ1 – 124 и КГ2 – 127, экспериментальный показатель в обеих группах ниже критического, что показывает отсутствие достоверной тенденции к росту.

Анализ итогов педагогического эксперимента, проводимого в двух различных вузах, позволил выявить тенденцию к росту эффективности изучения курса информатики с помощью рекуррентной технологии обучения. Следовательно, применение этой технологии и заданий, требующих возврата к повторению предыдущих модулей, будет наиболее эффективно при изучении курса информатики, поскольку при таком обучении студенты сохраняют полученные ранее знания на высоком уровне. Рекуррентная технология обучения позволяет не только долговременно хранить и при необходимости воспроизводить знания, но и стимулирует мыслительные процессы на углубление знаний, получение выводов, самостоятельный поиск информации. Выявленное свойство дает нам повод изучить более детально процесс модульного обучения с использованием рекуррентной технологии, определить методы и инструменты, направленные на решение конкретных задач.

4. Морозова Н.Е. *Технология адаптации студентов колледжа физической культуры к профессиональному обучению на основе модульного построения учебно-тренировочного процесса*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Смоленск, 2013.
5. Ильиных Ю.С. *Функции повторения в учебном процессе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Комсомольский-на-Амуре: Государственный педагогический институт, 1969.
6. Стариченко Б.Е. *Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера*. Екатеринбург, 2004.

References

1. Yucyavichene P.A. *Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya*. Kaunas, 1989.
2. Nikandrov N.D. *Organizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze*. Leningrad: Lenizdat, 1984.
3. Zalivchej S.A. *Modul'nyj podhod k obucheniju studentov tehniceskikh special'nostej v srednem professional'nom obrazovanii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogiceskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2011.
4. Morozova N.E. *Tehnologiya adaptacii studentov kolledzha fizicheskoj kul'tury k professional'nomu obucheniju na osnove modul'nogo postroeniya uchebno-trenirovochnogo processa*. Dissertaciya ... kandidata pedagogiceskikh nauk. Smolensk, 2013.
5. Il'inyh Yu.S. *Funkcii povtoreniya v uchebnom processe*. Dissertaciya ... kandidata pedagogiceskikh nauk. Komsomol'skij-na-Amure: Gosudarstvennyj pedagogiceskij institut, 1969.
6. Starichenko B.E. *Obrabotka i predstavlenie dannyh pedagogiceskikh issledovanij s pomosch'yu komp'yutera*. Ekaterinburg, 2004.

Статья поступила в редакцию 19.03.19

УДК 378

Sultanov E.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Legal Disciplines, Dagestan Academy of Education and Culture (Derbent, Russia), E-mail: musaeva.nar@mail.ru*

SOCIAL-LEGAL PROTECTION OF ORPHANS AMONG CHILDREN AND OF CHILDREN REMAINING WITHOUT THE SUPPORT OF PARENTS. The problem of orphans and children without parental care is particularly acute in modern society. Children, for one reason or another, deprived of parental care, end up in orphanages or residential institutions and, most often, find themselves in extremely unfavorable conditions for the full development and successful socialization. There are many documented cases where the rights of children, even the most basic ones, are cruelly violated in such institutions. Therefore, it is extremely important for the Russian state to attend to solving the designated problem and develop an effective program aimed at minimizing negative consequences. So, one of the tools in solving this problem is a system of social and legal protection for the category of children who are found in difficult situations. The article discusses the legal aspects of solving the problem of childhood at the level of the whole country and on the example of a specific region – the Republic of Dagestan.

Key words: social and legal protection, orphans, problem of childhood, Russian Federation, socialization, residential care facilities.

Э.С. Султанов, канд. пед. наук, доц. каф. юридических дисциплин, Дагестанская академия образования и культуры, г. Дербент, E-mail: musaeva.nar@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Проблема детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения, стоит особенно остро в современном обществе. Дети, по тем или иным причинам лишённые опеки родителей, попадают в детские дома или учреждения интернатного типа и, чаще всего, оказываются в исключительно неблагоприятных для полноценного развития и успешной социализации условиях. Существует множество зафиксированных случаев, когда права детей, даже самые базовые, жестоко нарушаются в такого рода заведениях. Поэтому российскому государству крайне важно озаботиться решением обозначенной проблемы и разработать эффективную программу, нацеленную на минимизацию негативных последствий. Так, одним из инструментов в решении данной задачи является система социально-правовой защиты категории детей, попавших в трудное положение. В статье рассматриваются правовые аспекты решения проблемы детства на уровне всей страны и на примере конкретного региона – республики Дагестан.

Ключевые слова: социально-правовая защита, дети-сироты, проблема детства, Российская Федерация, социализация, учреждения интернатного типа.

Проблема детей-сирот находится в числе приоритетных современных проблем, которые необходимо решить российскому государству. Сегодня идет активная работа по нивелированию последствий данного феномена, в которой принимают участие как правительство, так и общественные организации. Российское государство работает над развитием семейной политики, что, как предполагается, должно сыграть позитивную роль в решении проблем детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения. Со стороны государства создана нормативная правовая база, основывающаяся на конституционно-правовых актах о правах и свободах человека и регулирующая отношения внутри вопроса семьи, в которой фигурируют такие аспекты, как социальная поддержка семьи, защита интересов и прав детей, поддержка семьи, материнства и права. Помимо этого, увеличивается роль средств массовой информации (СМИ) и общественных организаций в решении обозначенной проблемы. Однако вместе с этим следует учитывать и соответствующие социальную, политическую и экономическую стороны современного положения страны. Эксперты и статистика указывают на то, что эти негативные факторы на данный момент преобладают над позитивными, и потому число детей, попавших в детские дома, интернатные учреждения или оставшихся без родительской опеки продолжает возрастать. Параллельно с этим увеличивается количество преступлений, совершенных дезадаптированными, социализированными детьми; по-прежнему требуют внимания и содействия со стороны государства дети-инвалиды, дети-беженцы и дети из неблагоприятной экологической среды.

Для эффективной борьбы с проблемой детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, необходимо понимать причины, вызывающие её. Среди них:

- жестокое обращение с детьми в учреждениях интернатного типа и внутри семей;

- сублимация негативных эмоциональных состояний взрослых на детей;
- нарушение функций и структуры семьи;
- безработица, отражающаяся на способностях семьи содержать и растить ребенка в благоприятных условиях;
- увеличение числа неполных семей и разводов;
- не соответствующий социально адекватному образ жизни внутри семей;
- общее падение уровня жизни общества и его деградация [1].

Согласно статистическим данным, из числа несовершеннолетних преступников половина выросла в неполной семье, а около трети детей с психическими отклонениями росла без отца. По статистике, у мальчиков чаще развиваются невротические симптомы. Обозначенные выше факторы приводят к тому, что детям сложнее удается социализироваться, найти друзей и приобщиться к культуре, соответствующей их интересам. Также стоит отметить, что часть из этих факторов напрямую или опосредованно оказывает влияние не только на ухудшение дел в рамках проблемы детей-сирот, но и отрицательно воздействует на качество жизни таких групп людей, как пенсионеры, многодетные семьи, инвалиды и т. д. Следует понимать, что эффективное развитие государства невозможно без решения этого комплекса проблем.

Эксперты заявляют, что страна переживает третью по масштабности волну сиротства за последние сто лет. Несмотря на то, что число детей, взятых принимающими семьями, увеличивается, параллельно с этим увеличивается и общее число детей в интернатных учреждениях. Специалисты фиксируют возрастание количества детей, которые осиротели на раннем этапе своей жизни. При этом третья часть от общего числа вынуждена устраиваться в детских домах и других учреждениях интернатного типа.

Вместе с обозначенными угрозами следует выделить и ту, которая является закономерным следствием продолжительного пребывания государства в таком положении. Дети, растущие в неблагоприятных условиях, представляют собой

следующее поколение, которое будет вынуждено тем или иным образом входить в социум. Ссылаясь на историю и статистику, а также учитывая процветающую среди детей-сирот алко- и наркозависимость, можно сделать вывод о том, что, скорее всего, дети будут испытывать серьезные сложности в процессе социализации. Очень часто выросшие в таких условиях люди становятся преступниками, что крайне негативно сказывается на общей безопасности страны. Согласно статистическим данным, число детей, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних и доставленных в органы внутренних дел за совершение правонарушений, увеличивается с каждым годом [2].

Потому, прежде чем заниматься глобальными социальными модернизациями, государству необходимо озаботиться решением данной проблемы [3].

Наиболее негативной характерной чертой современной ситуации с детьми в стране является столкновение с феноменом их социальной депривации, что выглядит ещё страшнее на фоне увеличивающегося числа оставшихся без попечения детей. Также следует помнить, что борьба с этой проблемой разворачивается на фоне общего демографического кризиса, а в среднесрочной перспективе это может сказаться на положении государства еще более отрицательным образом.

Детство – это тот этап, когда в индивидууме формируются фундаментальные качества и черты личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации на людей, жизнеспособность и целеустремленность. Названные духовные качества личности не формируются спонтанно, они формируются в условиях родительской любви, когда семья создает у ребенка потребность быть признанным, способность сопереживать и радоваться другим людям, нести ответственность за себя и других. Детская безнадзорность и беспризорность является следствием социально-экономической и духовно-нравственной ситуации в России, которая характеризуется нарастанием социального неблагополучия семей, падением их жизненного уровня, дистанцированием школы от детей с трудной судьбой, криминализацией подростковой среды. Эта ситуация порождает опасные для подрастающего поколения и общества в целом тенденции: массовые нарушения прав детей, рост числа несовершеннолетних с алкогольной и наркотической зависимостью, с психическими отклонениями, страдающих венерическими заболеваниями, омоложение преступников, увеличение преступности среди девочек, высокий уровень беременности и родов у девочек-подростков [4].

Структура социально-правовой защиты детства состоит из четырёх этапов: локальный, региональный, федеральный, международный. Эта система представляет собой комплекс социальных институтов, регламентирующий их работы, нормативные документы, права детей, механизмы реализации и защиты этих прав.

Права детей включают в себя две области: личные права (имя, гражданство, личная жизнь, неприкосновенность жилища, отдых и досуг, охрана здоровья и т. д.) и право на образование [5].

На защите семьи, материнства, отцовства и детства стоят законы Семейного кодекса, регулирующие семейно-брачные отношения, обеспечивающие охрану прав и интересов несовершеннолетних и нетрудоспособных членов семьи [6].

В законодательной деятельности Российской Федерации значительное место отводится решению проблем социально-правовой защиты детства в условиях социально-экономических преобразований в стране и в период перехода к рыночной экономике.

В 1996 году в Уголовный кодекс Российской Федерации была включена новая глава «Преступления против семьи и несовершеннолетних». В неё вошли нормы уголовной ответственности за нарушения законодательства об усыновлении, злостную неуплату алиментов и новая норма об уголовной ответственности за неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего родителями или заменяющим его лицом: педагогом, работником образовательного или другого учреждения, обязанным осуществлять за ним надзор, если это деяние соединено с жестоким обращением с несовершеннолетним [6]. В целях правовой поддержки детей-инвалидов и семей, воспитывающих таких детей, принят ряд постановлений Правительства РФ.

В числе основных мер по защите детства предложены законодательные, административные, социальные и просветительские преобразования.

Конвенция ООН «О правах ребенка» своей 20 статьей предусматривает особую помощь и защиту, предоставляемые государством ребенку, временно или постоянно лишенному своей семьей нормальных условий жизни, развития интересов наравне с другими детьми [7]. Права ребенка на международном уровне, регламентирующие и закрепляющие защиту его интересов, закреплены в Декларации прав человека и «Конвенции о правах ребенка», признанных большинством государств мира. Также Конвенция предписывает всем государствам «принимать все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительские меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного и грубого обращения, эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке» [7]. Основные положения этого документа мирового уровня отражены и в правовых актах подписавших его государств, регламентирующих права детей внутри этих стран.

В этом случае обеспечивается замена форм устройства ребенка, которые включают в себя усыновление, опеку (попечительство) или помещение ребёнка в соответствующие учреждения по уходу за детьми.

Федеральным законом Российской Федерации определены цели, задачи и функции государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защита их прав [8].

О внимании Правительства России и Дагестана к судьбе детей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях и нуждающихся в помощи государства и общества, свидетельствуют многие законодательные акты Российской Федерации и Республики Дагестан, направленные на оказание действенной социальной помощи. Основная задача обеспечения государственных гарантий для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также детей, проживающих в семьях, имеющих трудности в содержании и в воспитании несовершеннолетних или попавших в экстремальные ситуации.

Руководствуясь основными нормативными актами правительства Российской Федерации и Республики Дагестан, регламентирующими эту работу, органы народного образования выделяют основные направления работы по охране прав несовершеннолетних:

- выявление и постановка на учет детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- работа с детьми-сиротами и их патронат в семьях опекунов;
- выполнение государственных гарантий по отношению к детям-сиротам, обеспечение их соответствующими пенсиями, пособиями и другими субсидиями, предусмотренными законодательством;
- работа в суде по защите прав несовершеннолетних;
- работа по обеспечению детей-сирот жильем;
- методическая работа с социальными педагогами и общественными инспекторами [5].

Для решения проблем детства большие усилия прилагаются государственными органами и педагогической наукой и практикой. Создаются новые типы образовательных учреждений (гимназий, лицеев, колледжей), психологические службы в образовательных учреждениях, центры социально-педагогической и психологической реабилитации. Перспективный взгляд на организацию социальной защиты подростков (детства) уже не концентрируется только на органах социальной защиты: здесь должны быть задействованы как интеллектуальные силы педагогов, психологов, юристов, медиков, так и экономическое обеспечение (и здесь необходимо регулирование этого вопроса, требующее разумного соотношения экономической заботы, распространяемой на семью детей, центры социальной защиты и так далее) [9].

Однако в настоящее время остаются нереализованными многие из фундаментальных прав несовершеннолетних. В Докладе Детского фонда Организации Объединенных Наций о положении детей в Российской Федерации к значимым факторам, мешающим осуществлению прав и свобод ребенка в России, и не позволяющим реализовать в полном объеме их потенциал, отнесены бедность, ухудшение состояния здоровья и благополучия населения в целом, отсутствие родительской заботы, жестокое обращение с детьми и хронические заболевания, вызываемые вирусом иммунодефицита человека. Содержание детей, в том числе сирот, детей из социально-незащищенных семей и детей с ограниченными возможностями, в государственных воспитательных учреждениях на протяжении многих лет привело к тому, что тысячи детей росли, будучи лишенными семейной стабильности и заботы.

Для совершенствования законодательства по вопросам социальной защиты детства необходимо активнее использовать возможности, предоставляемые законодательными актами начального и регионального уровня.

Органам социальной защиты, основываясь на опыте своей практической деятельности, стоит проявлять инициативу в создании новых правовых нормативных актов по социальной поддержке детства ввиду увеличения числа детей, нуждающихся в особом правительственном и общественном внимании.

Библиографический список

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. *Социальная педагогика: курс лекций: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Изд. центр «Академия», 2003.
2. Минкова Э.А. Особенности личности ребенка, воспитывающегося вне семьи. *Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения*. Москва: ТОО «СИМС», 1995: С. 10.
3. *Гражданский Кодекс Российской Федерации*. Москва: «ЭКСМО», 2004.
4. Игнатьев В. Реабилитация подростков в семейной воспитательной группе. *Социальная работа*. 2007; 1.
5. *О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей, мониторинге их формирования и использования*. Постановление Правительства Российской Федерации от 14.14.2002 № 217.
6. *Кодекс РФ об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ*. Принят ГД ФС РФ 20.12.2001. Ред. 05.12.2005; ст. 5.37.

7. Конвенция ООН «О правах ребенка». Москва: Класс, 1989.
8. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1. Редакция 12.08.2005.
9. Лапшин Ю.В. Конвенция о правах ребенка и реальности детства в современной России. *Актуальные проблемы современного детства*. Москва, 1993.

References

1. Vasil'kova Yu.V., Vasil'kova T.A. *Social'naya pedagogika: kurs lektsij: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izd. centr «Akademiya», 2003.
2. Minkova E.A. Osobennosti lichnosti rebenka, vospityvayushegosya vne sem'i. *Ocherki o razvitii detej, ostavshih'sya bez roditel'skogo popecheniya*. Moskva: TOO «SIMS», 1995: S. 10.
3. *Grazhdanskiy Kodeks Rossijskoj Federacii*. Moskva: «EKSMO», 2004.
4. Ignat'ev V. Reabilitatsiya podrostkov v semejnoy vospitatel'noj gruppe. *Social'naya rabota*. 2007; 1.
5. *O gosudarstvennom banke dannyh o detyah, ostavshih'sya bez popecheniya roditel'j, monitoringe ih formirovaniya i ispol'zovaniya*. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 14.14.2002 № 217.
6. *Kodeks RF ob administrativnyh pravonarusheniyah ot 30.12.2001 № 195-FZ*. Prinyat GD FS RF 20.12.2001. Red. 05.12.2005; st. 5.37.
7. *Konvenciya OON «O pravah rebenka»*. Moskva: Klass, 1989.
8. *Zakon RF «Ob obrazovanii» ot 10.07.1992 № 3266-1*. Redakciya 12.08.2005.
9. Lapshin Yu.V. Konvenciya o pravah rebenka i real'nosti detstva v sovremennoj Rossii. *Aktual'nye problemy sovremenno go detstva*. Moskva, 1993.

Статья поступила в редакцию 12.03.19

УДК 371

Urudzhev V.Z., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Natural Sciences, Dagestan Academy of Education and Culture (Derbent, Russia), E-mail: musaeva.nar@mail.ru

EDUCATIONAL WAYS AND CONDITIONS OF EFFECTIVE CONSTRUCTION OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY.

The article studies development and justification of the pedagogical ways and conditions for the creation of the information-educational environment of a university. The relevance of the topic is dictated by both modern realities and the requirements of society, and new theoretical ideas about the vocational education system of the Russian Federation. The need for careful study and analysis of pedagogical ways and conditions in creating the information and educational environment of a communication institution is due to the modern requirements of the educational policy in the field of vocational education and improving its quality. The article discusses the need to establish, develop and substantiate pedagogical ways and conditions that positively affect the increase in the effectiveness of the organization of educational activities and increase the competitiveness of university graduates in the modern labor market.

Key words: educational system, information space, learning environment, information educational environment, pedagogical conditions.

V.З. Уруджев, канд. пед. наук, доц. каф. естественнонаучных дисциплин, Дагестанская академия образования и культуры, г. Дербент, E-mail: musaeva.nar@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПОСТРОЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Данная статья посвящена разработке и обоснованию педагогических путей и условий создания информационно-образовательной среды вуза. Актуальность темы продиктована как современными реалиями и требованиями общества, так и новыми теоретическими представлениями о системе профессионального образования Российской Федерации. Необходимость тщательного изучения и анализа педагогических путей и условий при создании информационно-образовательной среды учебного заведения связана обусловлена современными требованиями образовательной политики в области профессионального образования и повышения его качества. В статье рассматривается необходимость установления, разработки и обоснования педагогических путей и условий, позитивно влияющих на повышение эффективности организации учебной деятельности и увеличение конкурентоспособности выпускников вуза на современном рынке труда.

Ключевые слова: система образования, информационное пространство, среда обучения, информационно-образовательная среда, педагогические условия.

В научной литературе можно встретить различные трактовки понятия «педагогические условия». С одной стороны, это факторы, существенно влияющие на организацию и проведение педагогического процесса, сознательно спланированного педагогом и направленного на получение конкретного результата [1]. С другой стороны, это результат отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, организационных форм обучения для достижения желаемых целей. Другими словами, две выше представленные трактовки можно было бы объединить понятием «педагогический дизайн», который представляется как творческий замысел, планирование и конструирование педагогом конкретных действий для достижения желаемых результатов путем подбора наилучших средств, с учетом содержания учебного материала и целевой аудитории на основе наиболее рационального представления взаимосвязи и сочетания различных типов образовательных ресурсов, обеспечивающих психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов образования. Установление, разработка и обоснование педагогических условий основываются на факторах, влияющих, с одной стороны, на повышение эффективности образовательной среды учебного заведения (организация учебной деятельности, наличие информационно-дидактического обеспечения, особенности взаимодействия преподавателей и студентов и пр.), с другой – на формирование профессиональных интересов студентов (личностный смысл получаемого профессионального образования, индивидуальные склонности и потребности учащихся и др.).

Современная рыночная конъюнктура, включающая множество факторов, предъявляет особые требования к выпускникам высших учебных заведений. Это вызвано тем, что сегодняшний рынок труда нуждается в конкурентоспособных сотрудниках. А такого эффекта можно достичь только в том случае, если обучение в вузе сопровождалось активным, эффективным и всесторонним использовани-

ем преимуществ, предоставляемой информационно-образовательной средой (ИОС) [2].

Важность изучения ИОС продиктована рядом факторов. В частности, надо понимать, что информационно-образовательная среда и преимущества, которые она предоставляет, – это полноценная педагогическая проблема, требующая комплексного исследования и решения.

Сегодня вузы столкнулись с необходимостью сформировать эффективную информационно-образовательную среду и научиться использовать её потенциал в условиях быстро развивающихся информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Характеристика современного образования заключается в том, что высшим учебным заведениям необходимо следовать таким общим трендам, как вариативность образовательных структур, приспособляемость и гибкость образовательного процесса, постоянная готовность и возможность введения в процесс обучения новых информационно-коммуникационных технологий с ментальным их использованием на практике в целях оптимизации образовательного пространства и извлечения из них реальной пользы. Для достижения такого результата, как показывают исследования, в первую очередь, необходимо грамотное, практикоориентированное внедрение элементов информационно-образовательной среды [2].

Также, согласно последним исследованиям в сфере образования, дистанционная и очная формы обучения должны занимать по 40% времени, выделенного на обучение; на самостоятельную работу должно выделяться 20% времени. Поэтому, занимаясь формированием информационно-образовательной среды, важно учитывать данное временное распределение образовательного процесса.

В теории и практике педагогики высшей школы в последние десятилетия стали использоваться новые информационные технологии обучения (НИТО). Само их понятие трактуется сегодня как система, обусловленная прогрессивно

организованными информационными условиями, развитой технико-технологической, аппаратно-программной базой, которые позволяют конвертировать преимущества традиционных информационных технологий и охватить весь комплекс операций по сбору, хранению, обработке, распространению и предъявлению информации как потенциального знания в целях его эффективного освоения. Распространение и развитие НИТО изменяет технологические способы и приемы образовательного процесса в высшей школе, способствует интенсификации учебного процесса, улучшает информационное ресурсное обеспечение, является предпосылкой для разработки качественно новой ИОС вуза [3].

В настоящее время в большинстве российских высших учебных заведений, как показало проведенное исследование, информатизация административной, учебно-методической и научной деятельности либо недостаточна, либо полностью отсутствует. Вузы, в которых уже созданы отдельные модули, позволяющие автоматизировать определенные виды деятельности, используют каждый свои собственные подходы к решению проблемы. В результате складывается ситуация, при которой вузы несут дополнительные издержки на разработку ИОС при отсутствии гарантий достижения поставленных целей, а используемые подходы зачастую несовместимы и усложняют задачу построения единого информационного пространства в сфере высшего профессионального образования. Научная проработка проблем создания и развития вузовских информационных систем как основы современной ИОС будет способствовать решению задачи создания единой образовательной информационной среды в России и соответствовать мировым тенденциям информатизации общества и образования.

В условиях информатизации высшего профессионального образования наблюдаются не только изменения целей и задач обучения, но и перемены и его субъект-объектной сферы. Проведенное исследование свидетельствует, что с помощью традиционных средств представляется затруднительным ориентироваться в больших потоках учебной информации, осуществлять эффективную учебную деятельность. Согласно статистическим данным, в современных условиях более 47% преподавателей вузов применяют мировые и отечественные информационные образовательные ресурсы и являются активными пользователями электронных библиотек, более 35% имеют навыки работы с компьютерной техникой. Происходит постепенный отказ от исключительного применения традиционных технологий обучения. Каждый второй из более чем 850 опрошенных студентов вузов готов к частичному обучению через Интернет, треть допускают возможность педагогического взаимодействия с помощью компьютерных технологий и современных средств телекоммуникаций. Информационно-коммуникационные технологии становятся не только эффективным средством обучения, но и позитивно сказываются на активности.

Для того чтобы информационно-образовательная среда была структурирована эффективным образом, её необходимо коррелировать с целями, стоящими перед учебной организацией. Последние исследования в сфере образования демонстрируют несоблюдение этого аспекта. Более того, информационные ресурсы высшего учебного заведения для успешного и согласованного пользования ими должны быть объединены в единую сеть.

В соответствующей педагогической литературе широко освещается технологический подход к описанию процесса проектирования. При технологическом проектировании обучения М.В. Кларин предлагает использовать подход, включающий следующие элементы: подготовка целей и их максимальное уточнение, формулировка целей с ориентацией на достижение результатов; подготовка материала, средств и организация хода обучения в соответствии с целями; оценка текущих результатов, коррекция обучения; анализ и заключительная оценка результатов [4].

Современная структура высшего учебного заведения, прежде всего, должна быть системна и базироваться на следующих принципах: взаимозависимость элементов ИОС, логическая экстраполяция понятий, соответствующая постулатам дидактического проектирования [5].

В гносеологическом плане концептуальная схема представляет собой ряд положений, выражающих основную идею возможного построения обучения студентов вузов в новой информационно-образовательной среде. Исходя из этих положений, она раскрывается как «идеальная» модель учебного процесса и его основы – ИОС вуза. В логическом плане концептуальная схема – это один или несколько идеализированных объектов, которые через совокупность допущений, предположений представляются как смысловая структура организации, содержания и методики обучения студентов в условиях ИОС.

Модели обучения основываются на множестве идей, лежащих в основе эффективного образовательного процесса. Среди них преобладают такие подходы, как предметно-ориентированный, традиционный, проблемно-деятельностный, личностно-ориентированный, развивающий, проективный, опережающий, дистанционный, блочно-модульный, кредитно-модульный и др. Базовая идея детерминирует ведущую цель или цели образовательного процесса, форму взаимодействия обучающихся с профессорско-преподавательским составом, педагогические технологии, общее организационное построение процесса обучения.

На основе проведенных наблюдений и анализа имеющихся форм обучения можно сделать вывод о том, реализации каких идей высшие учебные заведения отдают предпочтение.

Ранее в процессе обучения активной фигурой оставался лишь преподаватель, в то время как студенты представляли собой пассивную сторону процесса, чьей задачей была перцепция информации, а также дальнейшее её воспроизведение. Для описания на сегодняшний день устаревшей образовательной модели, главным образом, применялся понятийно-терминологический аппарат, включающий такие определения, как «предметно-ориентированный», «репродуктивный», «знаниевый» и т. д., поскольку задачей обучающихся было освоение преподаваемого им материала, овладение соответствующими навыками [5].

Однако такая система оказалась далекой от идеала, и сегодня многие исследователи, занимающиеся данной сферой, сопровождают её рядом критических замечаний, обозначим их:

- ориентация в построении моделей не на критерий профессиональной компетентности, а на общеобразовательный профиль;
- ограниченное фрагментарно-прагматичное понимание содержания профессиональной деятельности специалиста;
- отстраненность системы обучения от конкретных профессионально-педагогических ситуаций;
- характер обучения, базирующийся на педагогической парадигме, которая была сформирована в авторитарно-бюрократических традициях;
- ориентация в процессе обучения на субъектно-объектный характер взаимоотношений и др.

Другая базовая модель характеризуется ориентированностью на личность, деятельность, проблемы. Данная образовательная модель преследует достижение двух целей:

- формирование такой личности, которая сочетала бы в себя эффективную и адекватную мыслительную деятельность, творческую активность, коммуникативные навыки;
- развитие профессионально-социальной стороны личности для её потенциальной конкурентоспособности на рынке труда.

Согласно этой модели, тот материал, что педагог транслирует студентам, приобретает совершенно новый статус: информация становится не самоцелью, а инструментом развития личности обучающегося. Овладение новыми для индивидуума навыками, умениями и знаниями теперь сопряжено с получением и интерпретацией с собственной позиции получаемой информацией. Важным аспектом здесь является даже не столько усвоение фактологии, сколько способность быстро и грамотно искать и находить данные в свободном доступе, что в конечном итоге позитивно сказывается на уровне компетентности специалиста [6].

На сегодняшний день исследователи сходятся во мнении, что в вузах, прежде всего, следует готовить специалистов, способных подходить к решению профессиональных задач нетрадиционным образом, находить нетривиальные выходы из затруднительных ситуаций. Вопреки прошлым образовательным моделям, сегодня культивируется идея отхода от цели создания специалистов, решающих возникающие задачи стандартным образом. Для достижения такого результата крайне важно грамотно внедрить в образовательный процесс и адаптировать элементы ИОС.

Первым теоретическим блоком, основанием проектируемой модели учебного процесса в условиях ИОС вуза, будут идеи развивающего обучения. Развивающая модель обучения предусматривает таргетированное развитие творческих предрасположенностей студентов, применение методик, обеспечивающих освоение творческой стороны профессиональной деятельности, индивидуализацию обучения (построение индивидуальных траекторий усвоения учебного материала, возможность формирования индивидуальных учебных планов, спецкурсы или дисциплины по выбору), которые конечным результатом имеют формирование профессиональной компетентности у обучающихся в высших учебных заведениях.

Влияние новейших информационно-коммуникационных технологий на конъюнктуру образования в вузах становится все более и более очевидным. Так, многие зарубежные университеты активно внедряют в образовательный процесс и адаптируют под него достижения науки и техники, в частности, достижения в области ИКТ, что позитивно сказывается на общем уровне образования и на личностных и профессиональных качествах выпускаемых специалистов.

Наличие в государстве развитой информационно-телекоммуникационной инфраструктуры и сильной системы традиционного образования освобождает, с одной стороны, вузы от несвойственной им необходимости заниматься собственными техническими вопросами проектирования и развития ИОС. С другой, позволяет сосредоточить интеллектуальный потенциал вузов на создании учебного контента, электронных образовательных ресурсов, специализированных компьютерных систем управления и учебным контентом, и обучением в целом, на решение психолого-педагогических проблем Интернет-обучения, других инновационных образовательных технологий. Как следствие, в развитых странах дальнего зарубежья имеет место рост числа вузов, реализующих системы обучения с опорой на разветвленные образовательные информационно-телекоммуникационные сети.

Таким образом, контент-анализ публикаций отечественной и зарубежной прессы, различных интернет-источников позволил выявить определенные характерные особенности использования информационно-телекоммуникационных технологий в образовательных целях.

Библиографический список

1. Борытко Н.М. Антропологическое понимание педагогической ситуации в структуре образовательного процесса. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015; 2 (97): 11 – 15.
2. *Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология*. 2006; Вып. 3: 107 – 122.
3. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. Москва, 1997: 177 – 184.
4. Новикова Л.И. *Школа и среда*. Москва: Изд-во «Знание», 1985.
5. Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Образовательная среда в школах разных типов. *Психологическая наука и образование*. 2000; 3: 72 – 80.
6. Козырев В.А. *Построение Модели гуманитарной образовательной среды*. Available at: //http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.htm

References

1. Borytko N.M. Antropologicheskoe ponimanie pedagogicheskoy situacii v strukture obrazovatel'nogo processa. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; 2 (97): 11 – 15.
2. *Vestnik PSTGU. IV: Pedagogika. Psihologiya*. 2006; Vyp. 3: 107 – 122.
3. Slobodchikov V.I. Obrazovatel'naya sreda: realizaciya celej obrazovaniya v prostranstve kul'tury. *Novye cennosti obrazovaniya: kul'turnye modeli shkol*. Vyp. 7. Innovator-Bennet college. Moskva, 1997: 177 – 184.
4. Novikova L.I. *Shkola i sreda*. Moskva: Izd-vo «Znanie», 1985.
5. Polivanova N.I., Ermakova I.V. Obrazovatel'naya sreda v shkolah raznykh tipov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2000; 3: 72 – 80.
6. Kozыrev V.A. *Postroenie Modeli gumanitarnoj obrazovatel'noj sredy*. Available at: //http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.htm

Статья поступила в редакцию 11.03.19

УДК 374.1

Khamzina E.V., senior teacher, Institute for Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Department of Theory and Practice of Education Management (Ufa, Russia), E-mail: elen-khamzin@yandex.ru

Gurov V.N., Professor, Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Institute of Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Department of Theory and Practice of Education Management (Ufa, Russia), E-mail: elen-khamzin@yandex.ru

FORMATION OF FINANCIAL LITERACY OF THE LEADER OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article speaks of the urgent need for the development of financial and economic competence among the leaders of educational organizations. The analysis of scientific and pedagogical experience and experimental research allow formulating a concept of financial literacy and define the criteria for its formation. The research is based on the materials of the study; the module was developed for the formation of financial literacy of heads of educational organizations. The development of financial and economic competence among managers will allow them to competently manage resources, make strategically correct decisions and independently look for new sources of funding. The author concludes that the formation of the head of the educational organization financial and economic competence will allow him to manage resources wisely, make strategic decisions and to look for sources additional funding.

Key words: financial literacy, resource management, financial and economic competence, entrepreneurship.

E.V. Хамзина, ст. преп. каф. теории и практики управления образованием, Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, E-mail: elen-khamzin@yandex.ru

В.Н. Гуров, проф., д-р пед. наук, зав. каф. теории и практики управления образованием, Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, E-mail: elen-khamzin@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье говорится о назревшей необходимости развития у руководителей образовательных организаций финансово-хозяйственной компетенции. Проведенный анализ научно-педагогического опыта и экспериментальные исследования позволили сформулировать понятие *финансовая грамотность* и определить критерии её сформированности. На материалах исследования был разработан модуль формирования финансовой грамотности руководителей образовательных организаций. Развитие финансово-хозяйственной компетенции у руководителей позволит им грамотно управлять ресурсами, принимать стратегически верные решения и самостоятельно искать новые источники финансирования. Автор делает вывод о том, что формирование у руководителя образовательной организации финансово-хозяйственной компетенции позволит ему грамотно управлять ресурсами, принимать стратегически важные решения и самостоятельно искать источники дополнительного финансирования.

Ключевые слова: финансовая грамотность, управление ресурсами, финансово-хозяйственная компетенция, предпринимательство.

В последние годы Правительство Российской Федерации все большее внимание уделяет повышению финансовой грамотности населения как одному из факторов экономического развития страны и повышения качества жизни каждого её гражданина. Так, распоряжением Правительства РФ № 2039-р от 25 сентября 2017 утверждена Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 – 2023 годы (далее Стратегия) [1]. Решение задачи по повышению охвата и качества финансового образования и информирования населения в области финансового образования, согласно Стратегии, планируется вести по нескольким направлениям деятельности. Среди них выделены такие, как:

- актуализация и внедрение элементов финансовой грамотности в образовательные программы образовательных организаций на базе федеральных государственных образовательных стандартов и (или) примерных основных образовательных программ различных уровней образования;
- овладение универсальной компетенцией в области экономической культуры, в том числе финансовой грамотности, выпускниками по программам бакалавриата (специалитета) по всем направлениям подготовки и специальностям;
- содействие внедрению элементов финансовой грамотности в основные и дополнительные образовательные программы;

- подготовка и апробацию современных учебно-методических материалов по актуальным и приоритетным темам финансовой грамотности для различных возрастных групп, а также их актуализацию;

- обеспечение постоянно действующей подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации методистов, тьюторов, учителей и преподавателей по основам финансовой грамотности на базе федеральных и региональных методических центров, формируемых в рамках проекта, а также федерального государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».

Внесенные изменения в Законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015 года) демонстрируют расширение полномочий образовательных организаций в экономической сфере, в частности ст. 47 Предпринимательская деятельность образовательного учреждения заменена Главой 13 Экономическая деятельность и финансовое обеспечение в сфере образования, где идёт речь о видах экономической деятельности, затрагивающей разные направления хозяйствования: по управлению имуществом собственника, по распоряжению результатами интеллектуальной деятельности образовательных организаций, по осуществлению образовательной деятельности на основе договоров [2]. Главным действующим лицом, осуществляющим поиск и управле-

ние ресурсов в образовательной организации, является её непосредственным руководителем.

Проект профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации» выделяет 5 обобщенных функций: общее руководство организацией; развитие организации; управление ресурсами, имеющимися в распоряжении организации; представление интересов организации в контактах с органами власти, местного самоуправления и другими организациями (в том числе и зарубежными, если речь идет о высшем образовании); управление исследовательской, аналитической, конструкторской и учебно-производственной деятельностью [3].

Реализация функции «Управление ресурсами» опирается на умение руководителя образовательной организации анализировать и определять потребности образовательной организации в ресурсах с учётом стратегических и тактических задач; на умение планировать и контролировать эффективное распределение ресурсов образовательной организации, их рациональное использование; а также на умение оценивать финансовую эффективность проведённого комплекса работ и отдельных бизнес-процессов образовательной организации, оценивать риски в ведении финансовой деятельности организации. В условиях неустойчивой экономической среды руководителю образовательной организации приходится думать и действовать как предпринимателю, а предпринимчивый менеджер активно ищет возможности. Чтобы образовательная организация развивалась необходимо периодически оценивать и менять её цели в соответствии с изменениями внешней среды и самой организации, и должны меняться люди, работающие над реализацией этой цели, меняться в первую очередь должен сам руководитель. Требуется мыслить бизнес-процессами и менять старый подход к управлению на новый.

К вышесказанному присоединяется ограниченность целевой аудитории в направлении действий и усилий государства при реализации стратегии повышения финансовой грамотности населения.

Обозначенная проблема нашла отражение в работах Е.А. Суховиенко, С.А. Севостьяновой («Формирование финансовой грамотности в основной общеобразовательной школе» 2017); Е.Б. Лавренова, М.М. Шалашова, Н.В. Новожилова, А.К. Самохина под редакцией Н.И. Берзон и П.К. Бондарчук («Системно-деятельностный подход к организации процесса обучения основам финансовой грамотности»); С.Г. Вагина, Е.Н. Суворовкина, («Содержательное наполнение и методические подходы к организации процесса обучения основам финансовой грамотности»); И.Д. Чечель («Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития»); Н.А. Шкляева («Проблемы определения компетентности руководителя муниципального образовательного учреждения») и других.

Проведённый нами анализ научной литературы по проблеме позволяет сформулировать следующие позиции:

- формирование финансовой грамотности лидеров образовательных учреждений становится неотъемлемой составляющей в достижении целей реализации Стратегии Российской Федерации до 2023 года.
- сложность и многообразие финансовых услуг и инструментов побуждает расширять компетенции управленцев образовательных организаций.
- недостаточное количество образовательных программ и разработок для повышения финансовой грамотности руководителей образовательных организаций, требует активизации работы образовательных структур и ученых, занимающихся этой проблемой.

Базой исследования явилась кафедра теории и практики управления образованием Института развития образования Республики Башкортостан, осуществляющая реализацию программ повышения квалификации и дополнительного профессионального обучения.

Исследование проводилось в 2017 – 2018 учебном году. Количество исследованных по источникам слушателей составило 427 человек.

В качестве инструментария использовали анкету. Анкета представляла собой скомплектованный по различным финансово-хозяйственным направлениям пакет вопросов и включила несколько разделов. В частности, отдельный раздел состоял из вопросов связанных с законодательной базой, куда входило несколько вопросов на определение знаний руководителями образовательных организаций законов и законопроектов, а также разработанных и внедряемых, концепций и стратегий правительственного и федерального уровней, и изменений к ним, содержание и требования которых, непосредственно влияют на управление образовательными процессами. Раздел финансово-кредитная деятельность образовательной организации включил в себя такие понятия как виды кредитования, участники процесса кредитования, роль кредитования в образовательном процессе и непосредственно образовательный кредит. Отдельный блок был посвящен общим знаниям в сфере финансов и финансовых инструментов, таким как инвестирование, брокерское обслуживание, страхование и размещение депозитов. Также в анкету были включены вопросы, связанные с ведением бухгалтерского учета в образовательных организациях, планированием, бюджетированием и целеполаганием.

Предметом анализа при входном тестировании стал финансовый словарный запас директоров средних школ. Мы предположили, что первоначальным

фактором, свидетельствующим о финансовой грамотности руководителя, будет его словарный запас. В основе ставится вопрос: насколько язык финансов понятен директору? Группа руководителей, состоящая из произвольно взятых директоров, заместителей директоров образовательных организаций, проходивших на тот момент обучение по программе профессиональной переподготовки, показала следующие результаты:

- Дали определения всем предложенным терминам 22,2% участников;
- Дали определения неполному списку терминов 77,8% участников;
- Не смогли дать определения ни одному термину – 0.

Из полученных определений:

- правильными оказались 29,5% слов;
- близко к правильным, но не точными 18% слов;
- совсем не верными 35% слов;
- остались без определений 17, 5% слов.

Таким образом, более 52% слов из финансового словаря оказались непонятными для руководителей образовательных организаций, 18% имели расплывчатое представление об их значении. Стало очевидным, что развитие финансовой грамотности необходимо начинать с расширения словарного запаса, а затем раскрытия сути финансовых инструментов и использования в повседневной управленческой деятельности.

На материалах исследования был разработан модуль по формированию финансовой грамотности руководителя образовательной организации, включающий [1]:

I Законы

1. Законодательная база.

II Финансово-хозяйственная деятельность. Предпринимательство.

- 1) ООО как финансово-хозяйственный объект. Денежные отношения.
- 2) Бухгалтерский учёт. Актив и пассив.
- 3) Кредиты
- 4) Предпринимательство

- Цель
- Мотивирующий подъем
- Финансовый план

III Финансовая грамотность. Лидерство.

- 1) Финансовая грамотность, понятие, терминология, мотивация развития.
- 2) Технология «финансовый словарь».
- 3) Лидеры и управленцы.
- 4) Компетенции руководителя.
- 5) Технология «Колесо лидера»
- 6) Источники энергии.

IV Технологии-инструменты управления финансами.

- 1) Мотивация персонала. Инвестирование в команду.
- 2) Технология «Нематериальная мотивация».
- 3) Партнерские договоры.
- 4) Гранты.
- 5) Технология «Заявка на грант».

Мы определяем понятие *финансовая грамотность* как совокупность знаний, навыков и установок в сфере финансового поведения человека, ведущих к улучшению благосостояния и повышению качества жизни, а финансовую грамотность руководителя образовательной организации как профессиональную компетенцию, ведущую к улучшению благосостояния самой образовательной организации и повышению качества предоставляемых ею услуг.

Проведя вторичный замер по описанной ранее методике, мы наблюдали качественные изменения и увеличение показателей финансовой грамотности на 3-5%. Кроме того, результаты вторичной диагностики сформированности финансово-хозяйственной компетенции позволили сделать следующие выводы:

Руководители общеобразовательных учреждений нуждаются в формировании и развитии финансовой компетенции, которые должны происходить в процессе непрерывного образования.

Положительным моментом исследования стал факт осознания руководителями собственной некомпетентности в ряде финансовых вопросов, что повлияло на их мотивацию к дальнейшему обучению в рамках профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Апгрейд на перспективу. Проведённые исследования и внедрение модуля «Организация финансово-хозяйственной деятельности образовательной организации» способствовали повышению качества понимания руководителями образовательных организаций сущности и ясности этой деятельности в общем процессе управления организации.

Формирование у руководителя образовательной организации финансово-хозяйственной компетенции позволит ему грамотно управлять ресурсами, принимать стратегически важные решения и самостоятельно искать источники дополнительного финансирования [2]. Умелое использование ресурсов влияет на показатели финансовой устойчивости организации и даже, косвенно, на качество предоставляемых ею образовательных услуг за счёт повышения комфорта образовательного процесса и оснащённости его сопутствующим оборудованием и рабочими материалами.

Библиографический список

1. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 – 2023 гг. Распоряжение Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р.
2. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Ред. от 13.07.2015. Изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015.
3. Гуров В.Н., Хамзина Е.В. Формирование финансово-хозяйственной компетенции руководителей образовательных организаций общей школы (на примере фрагмента тренингового занятия). *Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе*: материалы Международной научно-практической конференции. 2018: 61 – 70.
4. Гуров В.Н., Каримов Ф.Ф. Исследование эффективности формирования компетенции толерантность у руководителей образовательных организаций на основе модуля «Формирование ключевой компетенции толерантность у руководителей образовательных организаций». *Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе*: материалы Международной научно-практической конференции. 2018: 137 – 141.
5. Об утверждении проекта профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ. Подготовлен Минтрудом России 23.06.2016.

References

1. Ob utverzhenii Strategii povysheniya finansovoy gramotnosti v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2023 gg. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 25 sentyabrya 2017 g. № 2039-r.
2. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Red. ot 13.07.2015. Izm. i dop., vstup. v silu s 24.07.2015.
3. Gurov V.N., Hamzina E.V. Formirovanie finansovo-hozyajstvennoj kompetencii rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij obshej shkoly (na primere fragmenta treningovogo zanyatiya). *Pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom vuze*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 61 – 70.
4. Gurov V.N., Karimov F.F. Issledovanie `effektivnosti formirovaniya kompetencii tolerantnost' u rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij na osnove modulya «Formirovanie klyuchevoj kompetencii tolerantnost' u rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij». *Pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom vuze*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 137 – 141.
5. Ob utverzhenii proekta professional'nogo standarta «Rukovoditel' obrazovatel'noj organizacii. Proekt Prikaza Ministerstva truda i social'noj zaschity RF. Podgotovlen Mintrudom Rossii 23.06.2016.

Статья поступила в редакцию 18.02.19

УДК 37.02

Khompodoeva M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: mkhompodoeva@yandex.ru
Antipina M.D., MA student, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: mayafantip@gmail.com

AUTHENTIC VIDEOTAPES AS MEANS OF INSTRUCTION MONOLOGIC SPEECH AT ENGLISH LESSONS. The article discusses the use of authentic video materials, as well as the diagnosis of the formation of oral speech skills of students in grade 7. The pedagogical interest in the use of video materials is increasing, since the materials are based on realities, as well as on current trends in the language and country of the language being studied. A diagnosis of students of 7 classes is conducted in order to identify speaking skills and monologue speech. A series of exercises is worked out and tested using authentic video materials to increase the level of monologue speech of students. The exercises correspond to the contents and requirements of the modules for the training material. Secondary school students are gradually preparing to take the basic English language exam. Thus, on the basis of a systematic diagnosis of the condition of students and the continuous adjustment of methodological trajectories from an intermediate state, students approach the planned results of education. The use of video materials creates motivation for speaking skills. Electronic educational resources for English teachers with authentic materials are presented.

Key words: English, speech, monologue speech, authentic materials, speaking skills.

М.В. Хомподоева, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: mkhompodoeva@yandex.ru

М.Д. Антипина, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: mayafantip@gmail.com

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается применение аутентичных видеоматериалов, а также диагностика сформированности навыков устной речи учащихся 7 класса. Педагогический интерес к использованию видеоматериалов возрастает, поскольку материалы основаны на реалиях, а также на современных тенденциях в языке и стране изучаемого языка. Проведено диагностирование учащихся 7 классов с целью выявления умений и навыков говорения, монологической речи. Разработаны и апробированы упражнения с использованием аутентичных видеоматериалов на повышение уровня монологической речи учащихся. Упражнения соответствуют содержанию и требованиям модулей к учебному материалу. Учащиеся среднего школьного звена постепенно готовятся к сдаче основного государственного экзамена по английскому языку. Таким образом, на основе систематической диагностики состояния учащихся и непрерывной корректировки методических траекторий из промежуточного состояния учащиеся приближаются к планируемым результатам образования. Применение видеоматериалов формирует мотивацию к навыкам устной речи. Представлены электронные образовательные ресурсы для учителей английского языка с аутентичными материалами.

Ключевые слова: английский язык, устная речь, монологическая речь, аутентичные видеоматериалы, навыки говорения.

В устную часть экзамена по английскому языку в блок «Говорение» вводятся новые требования и задания, возникает необходимость в дополнительной методической базе, которая бы обеспечила качественную подготовку учащихся. На экзамене учащиеся должны продемонстрировать сформированность и высокий уровень владения речевыми умениями и навыками английского языка. В общеобразовательных школах, по дисциплине «Английский язык» в основном, уроки посвящены отработке грамматических и лексических навыков, говорению не уделяется достаточного внимания. Статья направлена на изучение одного из видов речевой деятельности, а именно монологического высказывания и поиск наиболее подходящих средств его развития.

По определению известного методиста-психолога И.А. Зимней, монолог – это «большая или меньшая часть диалога, всегда предполагающего наличие собеседника» [1].

В ходе анализа теоретических исследований по проблеме формирования коммуникативных умений и навыков у учащихся 7 класса мы, прежде всего, определили важность коммуникативного общения в повседневной жизни. От умения человека общаться зависит успешность профессиональной деятельности, ак-

тивность в общественной жизни, единство деятельности, обучение, познание и многое другое [2].

Роль и место монологической речи в обучении иностранному языку рассматривали такие известные методисты, как Е.И. Пассов, А.А. Леонтьев и другие. Они определили важность устной речи тем, что выработка умений и навыков устной речи позволяет учащимся использовать свои знания на иностранном языке, в понимании иноязычной речи, гибко варьировать, переносить усвоенные единицы в другие ситуации и использовать их для выражения собственных мыслей для всего этого необходимо создание на уроке коммуникативной атмосферы [3].

Целью проведённой нами диагностики является выявление уровня сформированности навыков монологической речи у учащихся средней ступени обучения.

Диагностика сформированности навыков устной речи проводилась с помощью диагностических методов: анкетирования, наблюдения. Мы провели анкетирование среди учащихся 7 «г» и 7 «е» МОБУ СОШ №31 г. Якутска, цель которой была – определение психолого-педагогической особенности обучения монологической речи и выявления уровня сформированности навыков устной речи. Для

выявления умений и навыков разговорной речи, мы использовали различные упражнения, которые способствуют не только формированию этих умений и навыков, но и повышению коммуникативных умений. Дети изучают английский язык со 2 класса. Количество уроков в неделю 3 часа. Обучение осуществляется в соответствии с УМК по английскому языку для 7 класса общеобразовательных учреждений «Английский в фокусе», изданного авторами Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс [4].

Всего было опрошено 27 учащихся. Данные результаты диагностики представлены в следующих диаграммах:

На первый вопрос «Можете ли рассказывать о себе, своей семье, друзьях, своих интересах и планах на будущее на английском языке?», рис. 1, 64% опрошенных дали утвердительный ответ, 36% – не могут рассказать на английском языке.

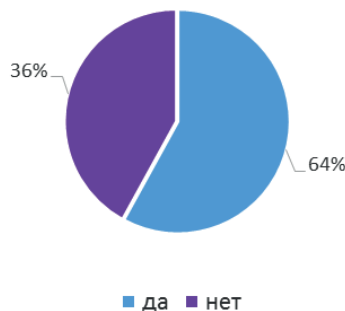


Рис. 1. «Можете ли рассказывать о себе, своей семье, друзьях, своих интересах и планах на будущее на английском языке?»

На второй вопрос «Понимают ли собеседника, говорящего на английском языке?» из 27 учащихся утвердительный ответ, дали 13 детей, остальные 14 – не понимают английскую речь, что составляют, соответственно, 44% и 56%.

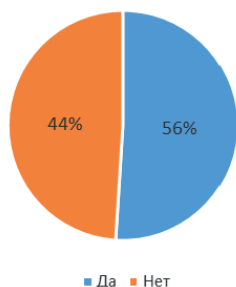


Рис. 2. «Понимают ли собеседника, говорящего на английском языке?»

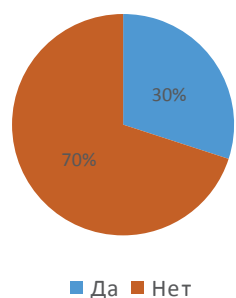


Рис. 3. Умеете ли самостоятельно описывать картину на английском языке?

Из рис. 3 видно, что 70% учащихся не умеют самостоятельно описывать картины на английском языке и 30% – умеют.

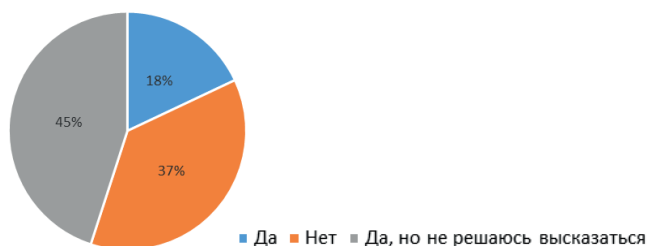


Рис. 4. Умеют ли выражать свою мысль на английском языке?

Рисунок 4, на вопрос «Умеете ли выражать свою мысль на английском языке?» только 18% респондентов ответили, что могут, большинство учащихся это 45% все-таки, не уверены, не решаются высказаться и 37% – не могут выразить свою мысль.

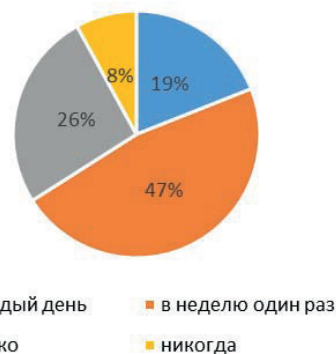


Рис. 5. Как часто смотрите видео на английском языке?

Далее, на вопрос «Как часто смотрите видео на английском языке?» большинство опрошенных (46%) стараются смотреть в неделю один раз, 19% смотрят каждый день, 27% – редко, 8% – никогда не смотрят.

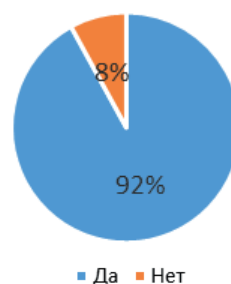


Рис. 6. Будет ли для вас полезным смотреть видео на уроках английского языка?

Из рисунка 6 мы видно, что большинство учащихся, а это 92%, считают, что будет полезным смотреть 5-15 минутные видео на уроках английского языка.

По полученным ответам мы выяснили, что практически все учащиеся хотят научиться говорить на английском языке, большинство понимают собеседника, который говорит на английском языке, но затрудняются выражать свои мысли, давать аргументированные ответы по проблемным ситуациям. В ходе анализа анкетирования по проблеме формирования и развития умений монологической речи у учащихся 7 «г» и 7 «е» класса мы, прежде всего, определили важность монологической речи в изучении английского языка в средней школе.

Вопросы анкетирования были составлены на основе перечня требований к уровню подготовки выпускников, достижение которого проверяется на основном государственном экзамене по английскому языку, составлен на основе требований к уровню подготовки выпускников, с учетом обязательного минимума содержания основных образовательных программ и Примерных программ по английскому языку. Так, с 2009 года на территории Российской Федерации сформированность речевых навыков и умений по иностранному языку проверяется единым государственным экзаменом. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) – «это форма государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования» [5].

Для того чтобы сформировать навыки монологической речи нами были разработаны упражнения с использованием аутентичных видеоматериалов, которые представлены на электронных образовательных ресурсах. Мы представим некоторые из них. Учащиеся занимаются по учебно-методическому комплексу «Английский в фокусе», который предназначен для учащихся 7 классов общеобразовательных организаций. Отличительной особенностью УМК является модульное построение учебника, наличие аутентичного материала о России, заданий, соответствующих требованиям международных экзаменов, постепенно готовящих учащихся к сдаче Государственной итоговой аттестации в 9 классе.

Мы разработали упражнения по модулю № 5b на тему «Gadget madness» с применением видеоматериала, направленные на развитие монологической речи. Сайт www.learnenglishteens.britishcouncil.org – очень полезная площадка для учителей английского языка так и для самостоятельного обучения. Удобный и простой интерфейс, который не предоставляет особых трудностей для работы. Открываем Skills, затем Speaking skills practice. Показываем видеофрагмент по теме «Плюсы и минусы сотовых телефонов» (Pros and cons of mobile phones). К видео идут следующие упражнения: одним из собеседников становятся учащи-

еся, которые повторяют слова Джеммы, сначала с титрами повторяют, затем без (должны восстановить беседу) [6].

Для того, чтобы полностью восстановить разговор, учащимся предлагается выполнить некоторые задания:

Задание на понимание основного содержания видеофрагмента. 1. Read the questions and choose the correct answer. Задание 2. Fill the gaps with the correct phrase from the box.

Задание 3. Ответить на вопросы. Discussion:

- 1) How much do you use your phone when you're with your friends?
- 2) What do you think are the pros and cons of mobile phones?

Сайт www.puzzle-english.com. В данном веб-сервисе можно найти видеофрагменты на разные темы: «Жизнь на Марсе», «Описание внешности», «Устройство на работу», «В аэропорту», «В кинотеатре» и так далее. Также учителям для обогащения словарного запаса учащихся можно выбрать видеоклипы и работать с лексикой.

По учебнику к модулю 2b по теме «Чтение классики» («A classic read») мы выбрали с данного сайта видеофрагмент «Джейн Эйр» по произведению знаменитой британской писательницы Шарлотты Бронте с продолжительностью 4 минуты 19 секунд [7]. Задание 1. После просмотра фрагмента учащимся предлагается собрать фразу из предложенных слов.

Например: *Идите и переоденьтесь. Он желает вас видеть.*

Перевод слов дан в разброс: Wishes-Meet-Go-Your-To-He-Frock-You-And-Change (Go and change your frock. He wishes to meet you).

При необходимости учащиеся могут пересмотреть фрагмент с данным выражением. Если ошибаются три раза, компьютер выдает подсказки им.

Интересным также является знакомство с новыми словами, которые редко употребляются. Например, слово «Frock», которое переводится как «платье». Дается комментарий на употребление данного слова: «Несколько неоднозначная ситуация с употреблением этого слова. Хотя в британском английском все еще местами присутствует – иногда frock называют «парадно-выходные» платья, такие, которые для бала. Часто еще используется для привлечения дополнительного внимания, так как звучит гораздо необычнее и эффектнее, чем какое-нибудь dress. В американском английском не встречается. В австралийском тоже проскакивает, хотя чаще как глагол в смысле «приодеться». В современном языке frock больше употребляется по отношению к рясам/одежде монахов – вот это значение точно встречается во всех вариациях». По одному видеофрагменту учащиеся могут ознакомиться с 63 фразами. Веб-сервис Puzzle English очень оригинальный и достаточно эффективный для изучения иностранного языка, благодаря большому набору возможностей, подаче материалов, преимущественно через видео.

Сайт www.real-english.com ориентирован на изучение английского языка с помощью применения видеоматериалов на разные темы. Мы выбрали урок по

теме «Continental Airlines Customer Representative. Do vs Doing» [8]. В нем автор видеоролика вместе с другом Зигфридом беседуют с людьми в одном из залов аэропорта в Атланте, штат Джорджия, задавая людям разные вопросы, в том числе «Куда вы идете?». Также представлена интервью с персоналом аэропорта, отвечающих на вопросы по функциям их работы.

Задание 1. Watch the video. Answer the question.

1. In this video, we see
 - A. Actions of yesterday.
 - B. Actions going on now.
 - C. Only actions concerning jobs and regular habits.
2. Watch this video answers the question:
 - What did you do yesterday?
 - What are you doing?
 - What do you do?
3. What does he do?
 - He was a Customer Service Representative for Continental Airlines.
 - He's a Ticketing Agent for Continental Airlines.
 - He's a Customer Service Representative for Continental Airlines.

На сайте www.storylineonline.net представлены короткие видеоролики, где отрывки из захватывающих и веселых детских книг читают профессиональные актеры, среди которых Элайджа Вуд, Джеймс Эрл Джонс, Гектор Элизондо и другие. Каждый рассказ сопровождается анимацией и длится примерно 5-10 минут [9].

Мы взяли видеофрагмент произведения «The tale of Peter Rabbit», относящийся к теме модуля 4 «Rules and Instructions». Social topic – «Neighborhood Safety».

В ходе исследования мы пришли к выводу, что уровень сформированности и качества монологической речи находится у большинства учащихся на среднем и низком уровнях. Именно работа над видеоматериалами является более эффективной формой учебной деятельности, которая не только активизирует внимание ребят, но и способствует совершенствованию их навыков аудирования и развитию устной речи учащихся (умений монологической и диалогической речи). Использование в подготовке аутентичных видеоматериалов становится средством погружения в языковую среду и мотивацией, что становится эффективным инструментом в формировании слухопроизносительных навыков у учеников. Можно сделать вывод о важности специальной целенаправленной методики по формированию устной речи у обучаемых. В результате данной работы учащиеся стали более контактными, общительными, активными, вступать в дискуссии, рассуждать, задавать вопросы и на них отвечать, используя клише.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва, 1985 г.
2. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя*. Москва: АРКТИ, 2000: 143 – 149.
3. Леонтьев А.А. *Общая методика обучения иностранным языкам*. Москва: Рус. яз., 1991.
4. *Английский в фокусе. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс*. Москва: Просвещение, 2017.
5. Available at: http://www.ege.edu.ru/ru/main/main_item
6. Интерактивная образовательная платформа [официальный сайт]. Available at: <http://www.learnenglishteens.britishcouncil.org>
7. *Интерактивная образовательная платформа для учителей*. Available at: <http://www.puzzle-english.com>
8. Интерактивная образовательная платформа. Available at: www.real-english.com
9. *Интерактивная образовательная платформа для учителей*. Available at: <https://www.storylineonline.net>

References

1. Zimnyaya I.A. *Psichologicheskie aspekty obucheniya govoreniju na inostrannom yazyke*. Moskva, 1985 g.
2. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya uchitelya*. Moskva: ARKTI, 2000: 143 – 149.
3. Leon'tev A.A. *Obschaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Rus. yaz., 1991.
4. *Anglijskij v fokuse. 7 klass: ucheb. dlya obscheobrazovatel. uchrezhdenij Yu.E. Vaulina, Dzh. Duli, O.E. Podolyako, V. 'Evans*. Moskva: Prosveschenie, 2017.
5. Available at: http://www.ege.edu.ru/ru/main/main_item
6. *Interaktivnaya obrazovatel'naya platforma [oficial'nyj sajt]*. Available at: <http://www.learnenglishteens.britishcouncil.org>
7. *Interaktivnaya obrazovatel'naya platforma dlya uchitelej*. Available at: <http://www.puzzle-english.com>
8. *Interaktivnaya obrazovatel'naya platforma*. Available at: www.real-english.com
9. *Interaktivnaya obrazovatel'naya platforma dlya uchitelej*. Available at: <https://www.storylineonline.net>

Статья поступила в редакцию 13.02.19

УДК 378:796

Tsyrenov V.C., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, leading researcher, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: volod_1963@mail.ru

Aiushhev V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: 6535671@mail.ru

NATIONAL SPORTS AS A MEANS OF CULTURAL DEVELOPMENT OF STUDENTS. The subject of the research is national sports of Buryatia as an effective means of cultural development of students. The relevance of the topic is due to the fact that this issue in pedagogical science has not been sufficiently studied. The purpose of the study is to determine the role of national sports not only as an effective means of physical education of young people, but the development of a whole personality. The general methodology of the study is determined by the principles of dialectical and materialistic knowledge of the world, society, man, the position of

the existence of universal communication and interdependence of facts and phenomena, holistic nature and social determinism of the process of personality formation. The material of the research is scientific research on Buryat history and ethnography, ethnopedagogics, methods of physical education. The theoretical significance of the study lies in the fact that its results can be used in the study of the problems of the use of original national sports, which make it possible to significantly enrich the content and forms of physical education in the higher education system of the Republic.

Key words: national sports, general culture, folk games, physical education, health.

В.Ц. Цыренов, д-р пед. наук, доц., ведущий научный сотрудник Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, E-mail: volod_1963@mail.ru
В.В. Аюшеев, канд. пед. наук, доц. Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, E-mail: 6535671@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ВИДЫ СПОРТА КАК СРЕДСТВО КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Предметом исследования являются национальные виды спорта Бурятии как эффективное средство культурного развития студентов. Актуальность данной темы исследования обусловлена тем, что этот вопрос в педагогической науке недостаточно исследован учеными. Целью данного исследования является определение роли занятий национальными видами спорта не только как эффективного средства физического воспитания молодежи, но развития целевой личности. Общая методология исследования определяется принципами диалектико-материалистического познания мира, общества, человека, положением о существовании всеобщей связи и взаимообусловленности фактов и явлений, целостного характера и социальной детерминированности процесса становления личности. Материалом исследования послужили научные исследования по бурятской истории и этнографии, этнопедагогике, методике физического воспитания. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что её результаты могут быть использованы при исследовании проблем применения самобытных национальных видов спорта, дающие возможность значительно обогатить содержание и формы физического воспитания в системе высшего образования республики.

Ключевые слова: национальные виды спорта, общая культура, народные игры, физкультурное образование, здоровье.

В условиях снижения общего культурного уровня населения актуализируется вопрос поиска оптимальных и эффективных средств формирования различных аспектов культуры. В педагогической науке и практике одним из эффективных средств формирования культуры признается деятельность, основанная на основе этнокультурных традиций. К их числу можно отнести использование в этих целях национальных видов спорта. Они детерминируют многофункциональное воздействие на развитие личности (физическое, нравственное, эстетическое и умственное). Значение национальных видов спорта в физическом развитии студентов трудно переоценить. Посредством двигательных действий развиваются и совершенствуются все основные функции организма человека.

Известно, что важную роль в образовании и воспитании личности отведена спортивным играм, в том числе народным. Даже во времена правления Чингисхана проводились соревнования по стрельбе из лука, борьбе и конным скачкам, целью которых было определение самых сильных богатырей. Безусловно, значимой целью их проведения являлась популяризация спорта как средства развития военных навыков. Тогда обществу нужны были воины, способные защитить свои земли от возможных внешних нападений. И каждый победитель не только получал материальный приз, но большое народное признание. В современном монополярном мире такое отношение к победителям спортивных игр сохранилось и по сей день. В нынешней Монголии особым народным признанием пользуются именно победители национального культурно-спортивного праздника *Наадан* 'Состязание'. Причём победители турнира борцов признаются практически национальными героями.

Физическая культура как часть общей культуры является средством гармоничного развития личности, и в первую очередь направлено на совершенствование его двигательной активности, сохранение и укрепление соматического здоровья. В ходе своей эволюции спорт серьезным образом трансформировался, он стал предметом научных интересов различных наук (педагогика, психология, социология и др.), расширился перечень видов спорта, появились различные направления спортивных движений, в том числе спорт для лиц с нарушениями развития различного генезиса. Всё это подтверждает тот факт, что спорт все больше становится значимой частью социокультурной жизни общества.

Анализ развития спорта у степных народов показал, что издавна в число наиболее значимых национальных видов спорта входили борьба, конные скачки и стрельба из лука. Конечно, у разных народов имелись определенные различия, например, в интерпретации правил их проведения. К традиционным спортивным играм бурят относятся такие как *бухэ барилдаан* 'борьба', *нуур харбан* 'стрельба из лука', *шагай надаан* 'шашки', *һээр шалган* 'разбивание хребтовой кости', *мори урилдаан* 'конные скачки', *шатар* 'шахматы' и др., которые в целом отражают nomadный образ жизни бурят, сущность их культуры. И все же наибольшей популярностью пользуются так называемые *Эрын урбан наадан* 'Игры трех мужей', соревнования, включающие три вида спорта (стрельба из лука, борьба и конные скачки). По мнению С.Б. Бымбыгынденовой, для бурят «Игры трех мужей» олицетворяли «силу и ловкость, дух множества» [1].

Возникает вопрос – что же такое национальные виды спорта? Нам импонирует подход к определению данной дефиниции А.Н. Блеером, который под этим термином понимал «виды спорта, исторически сложившиеся в этнических группах населения, имеющие социально-культурную направленность и развивающиеся в пределах одного субъекта России или одной страны» [2].

В ходе этногенеза бурят народные игры становились их частью жизни, отражали его культуру. При этом необходимо признать, что вышеназванные спортивные игры как правило сопровождали религиозные обряды. В этой связи Б.Д. Санданов считал, что «соревнования были связаны с культом гор. Совершив

религиозные обряды на вершине горы, его участники спускались вниз и там начинались спортивные состязания, включая «бухэ барилдаан», стрельбу из лука и конные скачки» [3]. Сегодня данная традиция присутствует в культуре бурят. Более того, руководство Традиционной Сангхи России и лично Хамба-лама Дамба Аюшеев одним из приоритетов выделяют развитие национальных видов спорта, их популяризацию среди современной молодежи. Проведение самых значимых буддийских праздников завершается проведением «Игр трех мужей» и это стало хорошей традицией.

Анализ научно-теоретических источников показал, что в исследованиях бурятских ученых Г.В. Бардамова [4], С.В. Калмыкова [5], Г.Н. Манжуева [6], Б.Д. Санданова [3], Н.М. Хамгушкеев [7] и др. нашли отражение различные аспекты развития бурятских национальных видов спорта. Так, Д. В. Цыбыкдоржиев исследовал историю и этнографию национальной борьбы монгольских народов [8].

Г.Н. Манжуев же рассматривает роль спортивно-культурных праздников (таких как Сурхарбан) в качестве средства развития и консолидации бурятского этноса [6].

Г.В. Бардамов в свою очередь акцентирует внимание на вопросе возрождения национальных видов спорта в рамках физкультурного образования [4]. Вызывает интерес исследования В.А. Фомина [9], направленные на возрождение национальных игр, традиционных для бурят.

Однако анализ показал и то, что изучение роли и влияния национальных видов спорта на культурное развитие молодежи в Бурятии не стало предметом широкого научного исследования. Действительно эффективная педагогическая практика и по сей день не оформлена в сложившуюся систему.

Необходимо отметить, что спорт оказывал существенное воздействие на все сферы жизнедеятельности человека и зависит от множества факторов, включая климат, природу и пр. Все национальные виды спорта, как и, впрочем, любые виды спорта, направлены на развитие у молодых людей комплекса физических (выносливость, сила, гибкость, меткость) и духовных качеств (в первую очередь обогащение культуры).

Такие виды спорта как стрельба из лука, борьба, шахматы играют важную роль в развитии классического спорта, со временем приобретают еще большее значение в нравственном и социальном становлении молодежи. Апофеозом развития национальных видов спорта в Бурятии стало проведение международного фестиваля «Алтаргана», главной целью проведения которого является консолидация бурятского этноса, разделенного не только разными территориальными границами внутри страны, но и вне ее. Надо признать, что фундаментом проведения фестиваля стал национальный праздник «Сурхарбан», который и сам претерпел серьезные трансформации в последнее время.

С целью выявления роли национальных видов спорта в культурном развитии молодежи нами проведен опрос 72 студентов различных курсов Бурятского государственного университета, активно занимающихся стрельбой из лука (28 чел. – 38,9%) и вольной борьбой (44 чел. – 61,1%). Кроме занятий классическим спортом практически все студенты принимают участие в спортивных мероприятиях, проводимых под эгидой Традиционной Сангхи России. Это говорит о том, что через занятие национальными видами спорта молодые люди сохраняют традиции своего народа, его богатую культуру.

Большое значение для нас имело выявление причин и мотивов участия в соревнованиях по национальным видам спорта. По мнению абсолютного большинства респондентов (23,1%), главным мотивом участия в соревнованиях является развитие личностных качеств, среди которых они выделяют такие как уверенность, ответственность, уважение старших и т. д.

Вторым по значимости мотивом студенты выделили развитие духовных качеств, этнокультурных традиций (14,7%). На третьей позиции – возможность расширения социальных коммуникаций, общения с известными в этой сфере людьми (11,9%). И лишь на последней позиции мотив материального вознаграждения (4,8%).

Можно резюмировать, что в молодежной среде национальные виды спорта приобретают все большую популярность, они интенсивно возрождаются. Это обстоятельство не может не радовать. Ну и примечательно то,

что через занятия национальными видами спорта происходит процесс формирования этнокультурной идентичности молодого человека, приобщение к собственным традициям. При этом очевидно и то, что развиваются морально-волевые качества студентов, формируется их психологическая устойчивость.

Таким образом, занятия национальными видами спорта являются не только эффективным средством физического воспитания молодежи, но развития целостной личности.

Библиографический список

1. Бымбыгынденова С.Б. О теоретических исследованиях классического спорта и национальных игр бурят: социологический анализ. *Теория и практика общественного развития*. Краснодар: «ХОРС», 2014; 8: 49 – 53.
2. Блеер А.Н., Суслов Ф.П., Тышлер Д.А. *Терминология спорта: толковый словарь-справочник*. Москва: Академия, 2010: 464.
3. Санданов Б.Д. Три игры мужей. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1993: 160.
4. Бардамов Г.В. Вольная борьба: развитие и стратегия совершенствования тактико-технического мастерства. *Теория и методика обучения в вузе*. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госун-та, 2002: 248.
5. Калмыков С.В. Бурятская борьба как эффективное средство при обучении технике вольной борьбы в стойке. *Буряты в контексте современных этнокультурных и этносоциальных процессов. Традиционная культура, народное искусство и национальные виды спорта бурят в условиях полиэтничности*. Улан-Удэ: ИПК ФГОУ ВПО ВСГАКИ, 2006; 2: 63 – 68.
6. Манжуев Г.Н. *История и современность культурно-спортивных праздников монголоязычных народов (на примере Бурятии)*. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госун-та, 2008.
7. Хамгужкеев Н.М. *Национальные игры в учебно-воспитательном процессе*. Усть-Ордынский, 1998.
8. Фомин В.А. Возрождение народных традиций. *Исторические, педагогические и медико-биологические аспекты физической культуры и спорта*. Чита: Алы парус, 1999: 26 – 28.
9. Цыбикдоржиев Д.В. *История и этнография о национальной борьбе монгольских народов*. Улан-Удэ: Бэлиг, 2000: 9.

References

1. Bymbygyndenova S.B. O teoreticheskikh issledovaniyakh klassicheskogo sporta i nacional'nykh igr buryat: sociologicheskij analiz. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. Krasnodar: «HORS», 2014; 8: 49 – 53.
2. Bleer A.N., Suslov F.P., Tyshler D.A. *Terminologiya sporta: tolkovyj slovar'-spravochnik*. Moskva: Akademiya, 2010: 464.
3. Sandanov B.D. Tri igrы muzhej. Ulan-Ud'e: Buryat. kn. izd-vo, 1993: 160.
4. Bardamov G.V. Vol'naya bor'ba: razvitie i strategiya sovershenstvovaniya taktiliko-tehnicheskogo masterstva. *Teoriya i metodika obucheniya v vuze*. Ulan-Ud'e: Izd-vo Buryat. gosun-ta, 2002: 248.
5. Kalmykov S.V. Buryatskaya bor'ba kak `effektivnoe sredstvo pri obuchenii tehnike vol'noj bor'by v stojke. *Buryaty v kontekste sovremennykh `etnokul'turnykh i `etnosocial'nykh processov. Traditsionnaya kul'tura, narodnoe iskusstvo i nacional'nye vidy sporta buryat v usloviyakh poli'etnichnosti*. Ulan-Ud'e: IPK FGOU VPO VSGAKI, 2006; 2: 63 – 68.
6. Manzhuev G.N. *Istoriya i sovremennost' kul'turno-sportivnykh prazdnikov mongoloyazychnykh narodov (na primere Buryatii)*. Ulan-Ud'e: Izd-vo Buryat. gosun-ta, 2008.
7. Hamgushkeev N.M. *Nacional'nye igrы v uchebno-vospitatel'nom processe*. Ust'-Ordynskij, 1998.
8. Fomin V.A. *Vozrozhdenie narodnykh traditsij. Istoricheskie, pedagogicheskie i mediko-biologicheskie aspekty fizicheskoy kul'tury i sporta*. Chita: Alyj parus, 1999: 26 – 28.
9. Cybikdorzhiev D.V. *Istoriya i `etnografiya o nacional'noj bor'be mongol'skikh narodov*. Ulan-Ud'e: B'elig, 2000: 9.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 378

Shahbazova M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Academy of Natural Sciences, senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Dagestan Academy of Education and Culture (Derbent, Russia), E-mail: musaeva.nar@mail.ru

CONCEPTUAL BASES OF MODELING EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION. The article studies conceptual foundations of modeling the educational environment of a higher educational institution. It discusses possibilities of designing an educational environment at the university, proposes a hypothetical model of the educational environment. The points of view of Russian and foreign researchers involved in the issue of the educational environment in higher education are reviewed and compared. The author stands on the position that the problem of targeted interruption of educational institutions of various orientations can be solved by modeling an educational environment consisting of combining school, additional, pre-university and university education with a single target. In addition, the author considers it extremely important to achieve activity from students in working with teachers, which largely determines the quality and effectiveness of the educational environment.

Key words: educational environment, mobile educational environment, design, modeling, labor market, higher educational institutions.

M.A. Шахбазова, канд. пед. наук, проф. академии естествознания, доц. каф. педагогики и психологии, Дагестанская академия образования и культуры, г. Дербент, E-mail: musaeva.nar@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Статья посвящена концептуальным основам моделирования образовательной среды высшего учебного заведения. В ней рассматриваются возможности проектирования образовательной среды в вузе, предлагается гипотетическая модель образовательной среды. Рассматриваются и сопоставляются точки зрения отечественных и зарубежных исследователей, занимавшихся вопросом образовательной среды в высшем учебном заведении. Автор стоит на позиции, что проблеме целевого разрыва деятельности образовательных учреждений различной направленности можно решить посредством моделирования образовательной среды, состоящей из объединения школьного, дополнительного, довузовского и вузовского образования с единой целевой установкой. Кроме этого, автор считает чрезвычайно важным добиваться активности от обучающихся в работе с преподавателями, что во многом определяет качество и эффективность образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, мобильная образовательная среда, проектирование, моделирование, рынок труда, высшие учебные заведения.

Современная конъюнктура рынка труда, образовавшаяся в силу общего развития и научно-технического прогресса, предъявляет особые требования к сотрудникам, в частности, к их навыкам, определяющим уровень их конкурентоспособности. Во многом жизнеспособность специалистов в рыночной среде зависит от той подготовки, которую они получили во время обучения в высшем учебном заведении. А одним из ведущих аспектов качественного и эффективного

образования в вузе является грамотно организованная информационно-образовательная среда (ИОС).

Рынок труда, как отечественный, так и мировой, также требует от высших учебных заведений определённого уровня и вида подготовки будущих кандидатов. Ввиду этого вузы и работодатели стараются консолидировать собственные усилия в подготовке кадров на этапе высшего образования. Центральной зада-

чей высшей школы теперь является конвергенция всех уровней образования, организованное обучение всем необходимым дисциплинам с поправкой на требования экономической конъюнктуры.

Наиболее востребованные качества специалиста, предъявляемые работодателями, это творческий подход к решению нестандартных профессиональных задач, мобильность, приспособляемость к новым обстоятельствам. Однако современная система образования не успевает внедрять в образовательный процесс новые информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и адаптировать себя под стремительно, как никогда, быстро изменяющиеся условия рынка труда.

Изменение форм деятельности человека проникло не только в сферу труда, но и во все сферы жизни. Такое положение дел диктует высшему образованию особые требования к подготовке специалистов; теперь вузам следует не только развивать качества, которые ценят работодатели, но и заниматься всесторонним развитием личности каждого студента для его не только профессионального, но и личного успеха. Более того, общая глобализация и текущие социально-экономические условия предполагают необходимость и готовность специалистов учиться в течение всей жизни для освоения тех или иных аспектов профессии. Всё это неминуемо сказывается на концептуальных стратегиях обучения в высших учебных заведениях, которые должны состоять из грамотно разработанных методов, технологий, теорий и форм обучения студентов.

Образовательная среда в целом – это наиболее явный показатель изменяющихся социальных условий, поскольку, несмотря на все трудности, с которыми сталкивается, она неизбежно адаптируется к новым условиям, что при детальном рассмотрении становится очевидным. Термин «образовательная среда» стал широко использоваться лишь в последние десять лет, а был введён в педагогический лексикон только в конце XX века. При этом в настоящее время у этого понятия достаточно большой круг применения, объединяющий все сегменты воспитания и образования [1]. Поэтому здесь чрезвычайно важно правильно интерпретировать термин образовательной среды; среда предполагает наличие определённых социальных условий и влияний, оказывающих воздействие на весь образовательный процесс. Образовательная среда – это комплекс элементов, из которых состоит система взаимовлияния преподавателей на студентов и наоборот. Центральной задачей образовательной среды считается организация направления всего процесса обучения с учётом внедрения в него тех навыков, умений, компетенций и знаний, которые обучающимся необходимо освоить, а также использование соответствующих элементов ИОС.

Рассмотрением и развитием понятия образовательной среды занимались как зарубежные исследователи – А. Бандура, К. Роджерс, К. Левин, – так и отечественные, в их числе Г.А. Ковалев, В.П. Лебедева, А.Б. Орлов, В.И. Панов, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, И.М. Улановская, Б.Д. Эльконин, В.А. Ясвин и т. д. Сегодня приоритетным является рассмотрение образовательной среды как одной из областей социума, среда при этом рассматривается в составе факторов образования как комплекс условий, влияющих на все сферы деятельности человека.

Многие исследователи, хоть и используют в своих работах термин образовательной среды, интерпретируют его несколько по-разному; это наиболее частые вариации понимания данного определения:

- совокупность условий преподавательской деятельности для развития индивидуальных особенностей обучающихся;
- комплекс исторически обусловленных факторов;
- подсистема социокультурной среды;
- система условий развития ребёнка.

Рассмотрим ведущие подходы к раскрытию понятия «образовательная среда».

Согласно позиции В. В. Рубцова «образовательная среда – это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется:

- а) взаимодействием ребенка с взрослыми и детьми;
- б) процессами взаимопонимания, коммуникации, рефлексии;
- в) историко-культурным компонентом» [1, с. 12].

В то же время С.Д. Дерябо считает, что образовательная среда – это комплекс всех положительных и отрицательных возможностей обучения, воспитания и развития индивидуума.

По мнению учёного В.И. Слободчикова среда, прежде всего, представляет собой систему условий для образования, она не существует как нечто однозначное и определённое заранее, до непосредственного образовательного процесса. Среда начинается там, где происходит встреча педагога и обучающегося, где они совместными усилиями начинают её формировать как предмет и ресурс деятельности и где между субъектами образовательного процесса начинают выстраиваться определённые отношения [1].

В.А. Ясвин, который внёс значительный вклад в учение об образовательной среде, считает, что образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Когда говорится об образовательной среде, как правило, подразумевается конкретное окружение какого-либо учебного заведения.

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается с точки зрения «эффективности школы» как социальной системы – э-

ционального климата, личного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса (Маклафлин К., Reid К., Hopkins D.). При этом констатируется, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы определили «эффективную школу», поскольку каждая школа уникальна и одновременно является «сколком общества». Качество образовательной среды зависит от качества пространственно-предметного содержания данной среды, социальных отношений и связей между пространственно-предметным и социальными элементами этой среды.

Для того чтобы извлечь из образовательной среды максимум пользы, учащийся должен стать полноправным субъектом образования, активным участником образовательного процесса, а не объектом, безрезультатно претерпевающим на себе влияние среды. Для достижения такого результата образовательной среде, со своей стороны, следует провоцировать обучающегося возможностями удовлетворения важных для него потребностей. Именно способность предоставления студентам образовательной средой таких условий является критерием, показателем качества данной образовательной среды.

Состояние трансформации социально-экономической системы государства требует качественного профессионального образования и перехода к принципиально новому уровню социальной мобильности выпускников вузов. Данное качество предполагает безболезненное, своевременное и эффективное как для самого человека, так и для общества изменение индивидом социальной позиции, места, которое он занимает в социальной структуре. С нашей точки зрения, это напрямую связано с профессиональной деятельностью выпускников высшего учебного заведения. Соответствовать требованиям времени, быть востребованным, своевременно поменять профессиональную сферу деятельности, самосовершенствоваться – все это не что иное, как социальная мобильность человека. Формировать же данное качество у подрастающего поколения надо гораздо раньше, еще в школе, на уровне основного общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования устанавливает требования к формированию у обучающихся готовности и способности к саморазвитию и личностному самоопределению, системы социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, социальных компетенций, правосознания, способность ставить цели и строить планы на жизнь, способность к осознанию национальной идентичности в поликультурном социуме. Всё, обозначенное выше, является предпосылкой к формированию будущей социальной мобильности студентов [2].

Однако многие исследователи сходятся во мнении, что проблема целевого разрыва деятельности образовательных учреждений и отрыв результатов реализации образовательных программ системы от предъявляемых вузам требований по-прежнему есть.

В силу этого одним из способов решения данной проблемы является моделирование образовательной среды, включающей объединение школьного, дополнительного, довузовского и вузовского образования с единой целевой установкой, предусматривая участие в процессе обучения. Тем самым будет создана основа планомерной и стабильной подготовки квалифицированных специалистов.

Моделирование в педагогике – это процесс создания образовательной среды, в которой реально существующий объект или его свойства преобразуются в различных аспектах, различными средствами для изучения возможных последствий с целью исключения рисков.

Так как сегодня важнейшим аспектом образования является побуждение студентов к самостоятельному поиску нового в индивидуально интересующей его области, и, в первую очередь, в вопросе выбора профессии, то, с нашей точки зрения, в основу образовательной среды должна лечь интеграция личностно-ориентированного и профессионально-ориентированного подходов, опирающаяся, прежде всего, на принцип социального партнерства.

Наряду с этим принципом, модель строится и с учётом других, в их числе:

1. Приоритетность творческой исследовательской деятельности;
2. Сотрудничество – равное участие и значимость труда всех субъектов и участников образовательной среды;
3. Интегативность – содержательная и деятельностная интеграция возможностей участников образовательной среды;
4. Свободосообразность – построение образовательного процесса из интересов, желания, возможности и свободы выбора основных субъектов образовательной среды;
5. Культуросообразность – освоение современного уровня развития культуры учебной, проектной и исследовательской деятельности.
6. Дополнительность и взаимодополняемость – распределение функций среди участников образовательной среды, в соответствии с их основными целями и задачами профессиональной деятельности и, при возникновении проблем, реализация данных функций с привлечением других участников и др. [3; 4].

Основными субъектами модели является ученик, родители и педагоги, а участниками модели, на наш взгляд, должны являться общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, учреждения профессионального образования, производственные предприятия, выбранные в соответствии с поставленными целями.

Большими возможностями обладает для реализации данной модели система дополнительного образования, так как позволяет ребенку осуществлять само-

стоятельную деятельность, выбранную совместно с педагогом дополнительного образования, по индивидуальному образовательному маршруту, ориентированному на профессию.

Ребёнок, используя базовые знания, приобретенные навыки в общеобразовательном учреждении в системе дополнительного образования формирует мышление посредством углубленного изучения определенных систем, решения поставленных задач. Взаимодействие с педагогами и студентами высшего учебного заведения происходит путём создания творческих групп и позволяет проводить совместные научные исследования, поиск решений противоречий при непосредственном участии и кураторстве базовых структур данного региона. Так, студент, руководствуясь опытом практической деятельности, ориентируется в мире профессий.

В основе эффективного функционирования данной модели лежит решение следующих проблем. Обозначим некоторые из них:

1. Выявление и поддержка детей в более раннем возрасте, погружение их в благоприятную атмосферу приведет к осознанному выбору индивидуальной жизненной траектории и увеличению количества будущих творческих личностей.

2. Если рассматривать педагогическую сферу как особую «сферу производства», то студенты (выпускники вузов) могут работать педагогами в рамках представляемой модели и т. д. [5].

Таким образом, можно заключить, что модель профессионально-ориентированной образовательной среды, которая базируется на обозначенной выше стратегии социального партнерства, позволит выстроить индивидуальную образовательную траекторию развития и социализации обучающихся.

Библиографический список

1. *Педагогическая психология*: учебное пособие. Под редакцией Л. Регуш, А. Орловой. Москва, 2017.
2. Тей А., Грибомон П. и др. *Логический подход к искусственному интеллекту: от классической логики к логическому программированию*. Москва: Мир, 1990.
3. Атанасян С.Л., Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Теоретические основы формирования информационной образовательной среды педагогического вуза. *Информационная образовательная среда. Теория и практика. Бюллетень Центра информатики и информационных технологий в образовании ИСМО РАО*. Вып. 2. Москва: ИСМО РАО, 2007.
4. Атанасян С.Л. Информационная образовательная среда педагогического вуза: информатизация научных исследований преподавателей и сотрудников. *Вестник МГПУ. Серия информатика и информатизация образования*. Москва: МГПУ, 2007; 2 (10).
5. Зиглер К. *Методы проектирования программных систем*. Москва: Мир, 1985.

References

1. *Pedagogicheskaya psikhologiya*: uchebnoe posobie. Pod redakciej L. Regush, A. Orlovoj. Moskva, 2017.
2. Tej A., Gribomon P. i dr. *Logicheskij podhod k iskusstvennomu intellektu: ot klassicheskoi logiki k logicheskomu programmirovaniyu*. Moskva: Mir, 1990.
3. Atanasyan S.L., Grigor'ev S.G., Grinshkun V.V. Teoreticheskie osnovy formirovaniya informacionnoj obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo vuza. *Informacionnaya obrazovatel'naya sreda. Teoriya i praktika. Byulleten' Centra informatiki i informacionnyh tehnologij v obrazovanii ISMO RAO*. Vyp. 2. Moskva: ISMO RAO, 2007.
4. Atanasyan S.L. Informacionnaya obrazovatel'naya sreda pedagogicheskogo vuza: informatizacija nauchnyh issledovanij prepodavatelej i sotrudnikov. *Vestnik MGPU. Seriya informatika i informatizacija obrazovaniya*. Moskva: MGPU, 2007; 2 (10).
5. Zigler K. *Metody proektirovaniya programmyh sistem*. Moskva: Mir, 1985.

Статья поступила в редакцию 11.03.19

УДК 378

Schwabauer O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Education, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia), E-mail: shvabauerOA@tspu.edu.ru

SOCIAL AND PEDAGOGICAL DESIGNING OF THE ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY. The article deals with a problem of socio-pedagogical designing of the adaptive educational environment of the university. Particular attention is paid to interpretation of the concept of "adaptive educational environment", which is considered as an educational environment that provides adaptability and variability according to the needs of the social order, external social and professional environment and the labor market, taking into account the capabilities of subjects and objects of educational activities of the university, as well as the needs and possibilities of immediate consumers of educational services. The object of socio-pedagogical designing, in this case, is an adaptive educational environment. The subjects are the persons responsible for social and pedagogical designing, directly and indirectly participating in social and pedagogical interaction as well as various groups of students (BA students, MA students, post-graduates, doctoral postgraduates, vocational education students, etc.). The defining features of the adaptive educational environment of universities are described as well as the prerequisites for their creation and the classes of tasks that it must solve. The article presents the author's vision of the stages of socio-pedagogical designing of an adaptive educational environment and the sequence of their implementation.

Key words: adaptive educational environment, socio-pedagogical designing, socialization in vocational education, personification, adaptation.

O.A. Швабауэр, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии образования, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, E-mail: shvabauerOA@tspu.edu.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА

В данной статье рассматривается проблема социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды университета. Особое внимание уделено трактованию понятия «адаптивная образовательная среда», которое рассматривается как образовательная среда, обеспечивающая приспособляемость и изменчивость по потребности социального заказа, внешней социально-профессиональной среды и рынка труда, учитывающая возможности субъектов и объектов образовательной деятельности университета, а также потребности и возможности непосредственных потребителей образовательных услуг. Объектом социально-педагогического проектирования, в данном случае, является адаптивная образовательная среда. Субъектами выступают ответственные за социально-педагогическое проектирование, лица, непосредственно и опосредованно участвующие в социально-педагогическом взаимодействии, и различные группы обучающихся (студенты, магистранты, аспиранты, докторанты, слушатели системы дополнительного образования и др.).

В статье описаны определяющие признаки адаптивной образовательной среды университетов, а также предпосылки их создания и классы задач, которые она должна решать. В рамках данной статьи предложено авторское видение этапов социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды и последовательность их реализации.

Ключевые слова: адаптивная образовательная среда, социально-педагогическое проектирование, социализация в профессиональном образовании, персонифицированность, адаптированность.

Особенностью настоящего периода развития образовательного пространства является его информатизация, цифровизация, инновационная направленность, интеграция образования, науки и бизнес-сообщества. Современные социальные и экономические условия предъявляют новые требования к университетам как центрам инновационных процессов в образовании и инновационной деятельности [1, с. 327]. Университеты как центры, соединяющие обра-

зовательные и научные организации различных уровней, решают важнейшую государственную задачу подготовки специалистов, не только имеющих высокий уровень профессиональной подготовки, но и способных адаптироваться к профессиональной среде и адаптировать социально-профессиональную среду под потребности общества и государства. Такой запрос государства к университетам требует создания в университетах адаптивной образовательной среды, которая

должна обеспечивать подготовку специалистов, отвечающих приоритетным направлениям социально-экономического развития страны [1, с. 116].

Общепринято, что адаптивной называется образовательная система, способная помочь каждому обучающемуся достичь оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и способностями. Важнейший компонент адаптации – согласование самооценок и притязаний с возможностями и с реальностью социальной среды [2, с. 10].

Говоря об адаптивной образовательной среде университета, мы должны учесть, что образовательный процесс – это взаимодействия и взаимоотношения всех участников образовательной деятельности: ответственные за проектирование и реализацию деятельности в адаптивной образовательной среде в процессе подготовки и переподготовки обучающихся (организационные, учебно-методические, научно-методические структуры университета); непосредственные организаторы образовательной деятельности путем прямого контакта с обучающимися без посредников (педагоги, учебные менеджеры, методисты, тьюторы и др.); вспомогательный персонал, осуществляющий социально-педагогическое взаимодействие опосредованно (разработчики материальных и материализованных составляющих учебной деятельности, технический персонал, обслуживающий учебный процесс и др.) и, конечно же, те, для кого адаптивная образовательная среда проектируется – это различные группы обучающихся (студенты, магистранты, аспиранты, докторанты, слушатели системы дополнительного образования и др.) [3, с. 89 – 90].

Исходя из вышесказанного, адаптивная образовательная среда – это образовательная среда, обеспечивающая приспособляемость и изменяемость по потребности социального заказа, внешней социально-профессиональной среды и рынка труда, учитывающая возможности субъектов и объектов образовательной деятельности университета, а также потребности и возможности непосредственных потребителей образовательных услуг (студенты, магистранты, аспиранты, докторанты, слушатели системы дополнительного образования и др.).

Определяющие признаки адаптивной образовательной среды университетов, а также предпосылки её создания и классы задач, которые она должна решать, можно свести к следующему:

1. Адаптивная образовательная среда университета направлена на реализацию методологии гармоничного соразвития человека и социально-профессионального пространства.

2. Адаптивная образовательная среда университета базируется на следующих содержательных принципах:

- критического порога модификации, обеспечивающего учет границ и возможностей управляемости процесса создания и реализации адаптивной образовательной среды, как среды самоорганизации и саморазвития, степени корректируемости образовательных процессов и оценку социальной и педагогической значимости последствий модификации;

- персонализированности и адаптированности образовательного процесса и его результатов для всех участников образовательной деятельности университета;

- оптимальной ориентации на сохранение и изменение, способствующей формированию соразмерности традиционных и инновационных образовательных технологий и процессов реализации образовательной деятельности;

- проблемно-целевой ориентации, которая, прежде всего, регулирует целевую составляющую образовательных программ, направленных на решение различного рода проблем и удовлетворение потребностей общества, направленность адаптивной образовательной среды на самоосуществление личности каждого субъекта образовательной деятельности и их самореализацию как в образовательной, так и социальной деятельности [4].

3. Адаптивная образовательная среда университета способствует переходу к любому варианту инновационного обучения (электронного, цифрового, исследовательски-ориентированного, смешанного, формирующего, роботизированного и др.), для чего предусматривается следующая последовательность смены признаков:

- от дисциплинарной к междисциплинарной организации содержания, от формирования разрозненных компетенций к метасистемным и мега компетенциям;

- от преобладания методов передачи готовых знаний и поиска однозначных ответов к освоению методологии созидательной деятельности, предполагающей многозначность результатов;

- от разобщенности процессов формирования нравственности и профессионализма к развитию духовности, нравственности и ответственности как факторов профессионализма.

4. Адаптивная образовательная среда университета должна иметь следующие параметры:

- доминантность (значимость) локальной среды университета в системе ценностей всех субъектов образовательной деятельности, при этом обеспечивается возможность строить свою образовательную траекторию по критерию: значимое – не значимое;

- интенсивность, концентрированность и насыщенность образовательной среды формами, методами, средствами, условиями, влияниями и возможностями реализации;

- когерентность как показатель степени согласованности всех внутренних локальных образовательных сред университета по критерию: гармоничность – не гармоничность;

- мобильность как способность к постоянным внутренним изменениям под потребности и возможности локальных образовательных сред и субъектов образовательной деятельности (внутренняя мобильность) и в контексте взаимодействия с социальным и социально-профессиональным пространством (внешняя мобильность);

- обобщенность, диктуемая степенью координации деятельности всех субъектов адаптивной образовательной среды;

- осознанность как показатель сознательной, мотивированной включенности в адаптивную образовательную среду всех субъектов образовательной деятельности университета;

- социальная активность, обеспечивающая влияние на социальную и социально-профессиональную среду, и способность эффективно взаимодействовать и перестраивать социальную и социально-профессиональную среду в месте расположения университета;

- устойчивость как обеспечение стабильности адаптивной образовательной среды в рамках начатых и требующих окончания образовательных процессов (стабильность учебных планов на период обучения, устойчивость в рамках временных периодов и др.);

- широта адаптивной образовательной среды университета по включенности субъектов, объектов, процессов, явлений за счет их разнообразия и разноплановости;

- разумность построения как соотношение эмоционального и рационального компонентов.

5. Адаптивная образовательная среда университета обеспечивает персонализированный подход к содержательным и организационным формам образовательной деятельности путем формирования:

- доступности и открытости всех составляющих учебной деятельности как кампусных (аудитории, лаборатории, спортивно-оздоровительные комплексы), так и виртуальных (электронные, цифровые, роботизированные и др.), обеспечивающих устранение барьеров, в том числе психологических, а также создание дружественности среды учреждения;

- оснащенности образовательной деятельности ассистирующими средствами и технологиями, техническими средствами обеспечения комфортного и эффективного доступа к любым образовательным ресурсам;

- мотивированности на достижение максимальных социальных и социально-профессиональных результатов для всех участников образовательной деятельности [5].

Показатели состояния адаптивной образовательной среды можно условно разделить на три группы:

- количественные показатели, получаемые из статистических отчетов или специальных исследований (показатели потребностей в обучении, ориентированном на личностное, преподавательский состав и т. д.);

- показатели, определяющие степень соответствия стандартам, таким как: санитарные правила и нормы, федеральные государственные образовательные стандарты, методические и организационные рекомендации федерального и регионального уровней и другие федеральные и региональные нормативные акты.

- качественные показатели образовательной системы, связанные с творческим потенциалом педагогических и руководящих кадров, их ценностными ориентациями, с отношениями обучаемых и педагогов. Получение подробной информации осуществляется на основе специальных социологических, социально-психологических исследований [6, с. 168].

Многогранность и разнообразие требований к адаптивной образовательной среде университета заставляет нас прибегнуть к универсальным методам формирования таких сложных социально-педагогических объектов. Наиболее эффективным, на наш взгляд, методом при создании и реализации адаптивной образовательной среды университета должно стать социально-педагогическое проектирование.

Социально-педагогическое проектирование первоначально возникло как некий социальный заказ общества и было направлено на педагогическое упорядочение социокультурной, социальной и социально-профессиональной среды, как возможность выявления и изменения внешних факторов и условий, влияющих на развитие, воспитание, формирование и социализацию человека.

Под социально-педагогическим проектированием понимается возможность преобразовывать социальные процессы, явления, условия с помощью педагогических средств. Каждый социально-педагогический проект имеет свою общественную миссию, свое назначение, свою направленность [7, с. 123].

Выделяются следующие этапы социально-педагогического проектирования:

1. Выявление сущности общественной потребности данного проекта.
2. Сбор социологической, социальной, педагогической, психолого-педагогической и иной необходимой информации как исходной для реализации данного проекта.
3. Определение исходных параметров социально-педагогического проекта и построение его оптимальной модели [5, с. 299].

Социально-педагогическое проектирование – это научно-теоретическая и одновременно предметная практическая деятельность по созданию проектов развития социальных систем, институтов, социальных объектов, их свойств и отношений на основе социального предвидения, прогнозирования и планирования социальных качеств и свойств, являющихся значимой социальной потребностью [7].

С точки зрения социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды университета прогнозируемые, моделируемые и конструируемые качества и свойства социальных и образовательных объектов адаптивной образовательной среды дают возможность управлять образовательным процессом университета и являются выражением того социально и педагогически нового, что характеризует тенденции влияния социального развития на подготовку и переподготовку специалистов в университете. В соответствии с этим социально-педагогическое проектирование адаптивной образовательной среды в университете связано с инновационной деятельностью и внедрением социальных, научных и педагогических инноваций в образовательную деятельность университета [8].

Социально-педагогическое проектирование адаптивной образовательной среды становится способом выражения идеи улучшения образовательной среды университета языком конкретных целей, задач, мер и действий по их достижению, а также описания необходимых ресурсов для практической реализации замысла и конкретных сроков воплощения описываемой цели [8, с. 113].

Кроме того, социально-педагогическое проектирование адаптивной образовательной среды является не только процессом, но и технологией создания адаптированных к субъектам образовательной деятельности условий подготовки и переподготовки обучаемых. Главный педагогический смысл этой технологии – это создание условий для социальных проб личности. Именно социально-педагогическое проектирование позволяет обучающемуся решать основные задачи социализации: формировать свою Я-концепцию и мировоззрение; устанавливать новые способы социального взаимодействия в образовательной среде и за её пределами, а также подготовиться к максимально кратковременной социально-профессиональной адаптации [9, с. 121].

В этом случае объектами социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды университета будут системы, процессы организации социальных, социально-педагогических, психолого-педагогических связей, взаимодействий, включенных в проектную деятельность, подвергающихся воздействию субъектов проектирования и выступающие основанием для этого воздействия [9, с. 119].

В проблемное поле социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды университета в нашем случае попадают следующие объекты:

1. Объекты, подвергающиеся организованному воздействию. Это, как минимум, элементы, подсистемы и системы учебной, просветительской и социально-культурной деятельности университета (материальные и материализованные учебные средства, педагогическая технология, учебная техника и оборудование, социальная и учебная деятельность и т. п.).

2. Различные элементы и подсистемы структуры образовательной деятельности университета (коллективы обучаемых, социальные группы ближайшего окружения, региональные особенности образовательного пространства и т. п.).

3. Разнообразные общественные отношения субъектов адаптивной образовательной среды университета, возникающие как в ходе учебной деятельности, так и за её пределами (управленческие, методические, учебно-технологические, межличностные, политические, идеологические, эстетические, нравственные, семейно-бытовые и т. п.).

4. Элементы образа жизни субъектов адаптивной образовательной среды университета (жизненные позиции, способы жизнедеятельности, социально-профессиональные амбиции, интерес к познанию, стиль жизни и др.) [10, с. 87].

Выбор социально-педагогического проектирования для проектирования и реализации адаптивной образовательной среды университета обусловлен тем, что это многократно проверенный и отработанный нами для различных вариантов реализации процесс проектирования, который, на наш взгляд:

1. Обеспечивает возможность максимального использования в процессе социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды теории и опыта педагогической деятельности всех субъектов образовательной деятельности университета и особенностей социально-профессионального пространства в зоне влияния университета.

2. Может реализовываться в полной структуре и взаимосвязи всех её компонентов, блоков, этапов и не противоречит основам теории социально-педагогического проектирования в целом и социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды в частности.

3. Имеет возможности для адаптации к условиям внешней среды (потребностям в специалистах на рынке труда, возможностям образовательного пространства и другим социальным условиям).

4. Предлагает методы, приемы, условия и средства адаптации к внутренней среде (индивидуальной траектории социализации личности, особенностям субъектного опыта участников образовательного процесса – педагога и обучающегося).

5. Предлагает и реализует выход на конкретный образовательный процесс по конкретным социально и профессионально ориентированным образовательным программам.

6. Дает возможность индивидуализации, персонализации, адаптивности, создания любых образовательных траекторий и маршрутов любого участника образовательной деятельности в адаптивной образовательной среде университета.

7. Обеспечивает модификацию и коррекцию адаптивной образовательной среды университета под потребности общества, возможности образовательного пространства, потребности и возможности обучаемых.

Мы понимаем, что в рамках одной статьи практически невозможно изложить в полном объеме все процессы социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды в университете, поэтому ограничимся только нашим видением этапов социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды и последовательности их реализации.

Особое место в социально-педагогическом проектировании в целом и социально-педагогическом проектировании адаптивной образовательной среды в частности занимает социальный заказ. В системе социально-педагогического проектирования он выступает в качестве определенной социальной установки на разработку конкретных мероприятий для разрешения противоречий. Он формируется на основе необходимости решения возникшей социальной проблемы, без чего невозможно дальнейшее развитие личности, её успешность в реализации собственных притязаний. Социальный заказ, как правило, формируется вне университета и задается университету как некое государственное задание на удовлетворение потребностей в специалистах, набор требований к качеству их подготовки (например, в ФГОС, профессиональных стандартах, требованиях рынка труда и др.). Это для университета, как правило, нормативно заданный параметр [11, с. 195].

Тогда ясно, что объектом социально-педагогического проектирования является адаптивная образовательная среда, а субъектами проектирования – организаторы и участники образовательного процесса, а также личность в процессе получения и усвоения специального профессионального знания.

Первым этапом социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды является уяснение проблемы (проблемная ситуация) социально-педагогического проекта. Это некое социально-педагогическое противоречие, требующее целенаправленных организационных, управленческих, педагогических действий для его устранения или выбора одной из множества альтернатив создания и реализации обучения в адаптивной образовательной среде. В нашем случае потребности социального заказа требуют, чтобы образовательная среда была не только сама адаптирована к внешним и внутренним потребностям функционирования, но и направлена на последующую быструю и качественную адаптацию будущих специалистов к запросу общества и работодателя [12, с. 111].

Вторым этапом социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды становится паспортизация объекта [12, с. 113]. На этом этапе нам необходимы полные, достоверные, точные данные о субъектах и объекте проектирования, описание их состояний, потребностей и возможностей функционирования и развития. На этом этапе необходимо создание некоего сводного документа (паспорта), отображающего количественные и качественные параметры, влияющие на функционирование и развитие адаптивной образовательной среды конкретного университета.

Третий этап социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды – это выявление и формулирование целей. Цели можно разрабатывать самостоятельно или, используя готовые, отбирать и корректировать их.

Таксономия целей социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды предполагает формирование их в терминах научения, суммирования возможных подцелей, их систематизацию и классификацию, последовательное расположение по порядку достижения в педагогическом процессе университета [12, с. 128].

Четвёртый этап социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды – это формулировка всего комплекса задач. После определения целей, опираясь на них, важно установить главные задачи, стоящие перед адаптивной образовательной средой университета. Цели – задачи опосредствуют и интерпретируют глобальные задачи, субъективируют их с учетом динамики, состава и структуры объекта проектирования, в нашем случае – адаптивной образовательной среды конкретного университета. В социально-педагогическом проектировании адаптивной образовательной среды конкретного университета невозможно игнорировать личные задачи – задачи, устанавливаемые для себя индивидом, достижение которых определяет степень комфортности человека во взаимодействии с адаптивной образовательной средой [11, с. 139].

Предварительные исследования, проведенные нами, дали основание сформулировать для социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды необходимые решения следующих задач:

1. Выявить концептуальные подходы, теоретические и методические основы социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды в университете.

2. Определить социально-экономические и психолого-педагогические факторы, обеспечивающие эффективность использования проекта адаптивной образовательной среды в профессиональном образовании, реализуемом университетом.

3. Разработать теоретическую модель и систему проектирования, адаптирующуюся к социуму, рынку труда, возможностям образовательного пространства как объекта проектирования, индивидуальному опыту субъектов проектирования.

4. Выявить критерии и показатели диагностики опыта субъектов и структуру возможностей объекта проектирования для разработки и внедрения проекта адаптивной образовательной среды в профессиональном образовании, реализуемом университетом.

5. Проверить эффективность адаптивной образовательной среды в профессиональном образовании, реализуемом университетом.

6. Разработать научно-методические рекомендации по социально-педагогическому проектированию адаптивной образовательной среды в профессиональном образовании, реализуемом университетом.

Пятым этапом социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды университета нам видится этап, в социально-педагогической практике называемый прогнозированием [12, с. 218]. Прогнозирование – один из важнейших этапов проектной деятельности. Прогнозирование в широком смысле слова – это предвидение и получение любой информации о будущем. В узком смысле – специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития явлений. Главная задача прогнозирования – это научная разработка прогнозов для социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды университета и ожидаемых результатов от реализации проекта. Прогнозирование является составной частью процесса разработки социально-педагогического проекта. В отрыве от проектирования прогнозирование теряет свой практический смысл. Для создания социального проекта в социально-педагогическом проектировании адаптивной образовательной среды университета используем метод поэтапного построения моделей [13].

Исходя из содержания профессионального образования, отобранного на стадии поэтапного преобразования моделей в социально-педагогическом проектировании адаптивной образовательной среды университета, создается концептуальная модель. Концептуальная модель – это, в нашем случае, движение от будущего к настоящему. На основе многочисленных вариантов верификации и корректировки прогнозов производится моделирование будущих состояний систем и процессов.

Для успешного преобразования концептуальной модели в полномасштабный социально-педагогический проект нам необходимо основывать составляющие концептуальной модели на данных, полученных на предыдущих этапах социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды университета.

Седьмой этап социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды университета – это обобщение результатов всей предшествовавшей деятельности в рамках проекта адаптивной образовательной среды университета. На этом этапе идеальная модель выражается в системе знаков, определяются проективные особенности системы, параметры как блоков, так и отдельных элементов, уточняются связи, наличествующие в ней.

В социально-педагогическом проекте учитываются:

- стандарты, регламентирующие деятельность создаваемой системы (государственные образовательные стандарты);
- возможности уже существующих педагогических процессов (комплектация);
- взаимосвязь и взаимообусловленность отдельных составляющих педагогической системы (педагогических процессов, педагогических элементов, педагогических ситуаций);
- унификация, технологичность и надежность создаваемой системы;
- условия сертификации промежуточных и конечных составляющих образовательного процесса (для педагогов и обучаемых) [7].

При реализации проекта адаптивной образовательной среды университета (восьмой этап проектирования) и наполнении содержанием каждой из его составляющих большое значение имеет иерархия факторов обучения, влияющих на продуктивность дидактического процесса и инновационность образовательных технологий.

Не вызывает сомнения, что заключительным этапом социально- педагогического проекта адаптивной образовательной среды университета является его реализация. Проектирование и реализация – это единая, целостная система, компоненты которой определяют эффективность решения поставленных целей.

Результат реализации социального проекта адаптивной образовательной среды университета: Личность с новым социально – профессиональным статусом [14, с. 313].

На основании выше изложенного правомерно считать, что разрабатываемые в исследовании теоретические положения, пути и формы социально-педагогического проектирования адаптивной образовательной среды университета показали свою надежность, устойчивость, эффективность и заслуживают применения в практике профессионального образования.

Библиографический список

1. Тормасин С.И. Совершенствование электронной образовательной среды вуза в условиях становления цифровой экономики. *Современные технологии в науке и образовании: сборник трудов международного научно-технического форум СТНО-2018*. 25 – 26 октября, Тамбов: ТГТУ, 2018: 327 – 331.
2. Семенова Г.П. Адаптивная информационно-образовательная среда как фактор развития кадрового потенциала в регионе. *Новые технологии и формы обучения*. 2009; 11: 6 – 11.
3. Третьяков П.И., Митин С.Н., Бояринцева Н.Н. *Адаптивное управление педагогическими системами*. Москва: Academia, 2003.
4. Максимова Н.А. Формирование адаптивной образовательной среды учебного заведения: анализ проблемы. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2018; 10: 74 – 84.
5. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
6. Nelyubina Elena G., Safina Liliya G., Panfilova Lyudmila V., Kazantsev Ivan V., Molchatsky Sergey L., Stepanova Ekaterina S., Ibrahimova Sakinya Ab. In-University quality management system of education based on the competence approach. *International Review of Management and Marketing*. *Socio-Economic and Humanity-Philosophical Problems of Modern Sciences*. Vol 6, No 1S (2016): 165 – 171.
7. Кирикова З.З., Тарасюк О.В. Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования. *Образование и Наука. Известия УРО РАО*. 2003; 3 (21): 116 – 130.
8. Глебова Л.Н. *Социально-педагогическое проектирование образовательной политики. Монография*. Москва: Nota Bene, 2009.
9. Кибальник А.В. Социальное проектирование как средство развития социальной активности студенческой молодежи. *Педагогический имидж*. 2018; 2 (39): 117 – 127.
10. Абрамова М.А., Каменев Р.В., Крашенинников В.В. *Высокие технологии: влияние на социальные институты и применение в профессиональном образовании. Монография*. Калуга: ООО «Манускрипт», 2018.
11. Лукина А.К. *Социально-педагогическое проектирование введения профильного обучения в регионе: монография*. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2007.
12. Джонс Д. *Методы проектирования*. Москва: Мир, 1986.
13. Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования. *Материалы региональной научно-практической конференции «Моделирование социально-педагогических систем»* 16-17 сентября, Пермь: Перм. гос. пед. ун-т. 2004: 6 – 12.
14. Фахрутдинова Р.А., Фахрутдинов Р.Р. Социально-педагогическое проектирование формирования личности. *Известия КГАСУ*, 2012; № 2 (20): 311 – 315.

References

1. Tormasin S.I. Sovershenstvovanie `elektronnoj obrazovatel'noj sredy vuza v usloviyah stanovleniya cifrovoy `ekonomiki. *Sovremennye tehnologii v nauke i obrazovanii: sbornik trudov mezhdunarodnogo nauchno-tehnicheskogo forum STNO-2018*. 25 – 26 oktyabrya, Tambov: TGTU, 2018: 327 – 331.
2. Semenova G.P. Adaptivnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda kak faktor razvitiya kadrovogo potentsiala v regione. *Novye tehnologii i formy obucheniya*. 2009; 11: 6 – 11.
3. Tretyakov P.I., Mitin S.N., Boyarinceva N.N. *Adaptivnoe upravlenie pedagogicheskimi sistemami*. Moskva: Academia, 2003.
4. Maksimova N.A. Formirovanie adaptivnoj obrazovatel'noj sredy uchebnogo zavedeniya: analiz problemy. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2018; 10: 74 – 84.
5. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
6. Nelyubina Elena G., Safina Liliya G., Panfilova Lyudmila V., Kazantsev Ivan V., Molchatsky Sergey L., Stepanova Ekaterina S., Ibrahimova Sakinya Ab. In-University quality management system of education based on the competence approach. *International Review of Management and Marketing*. *Socio-Economic and Humanity-Philosophical Problems of Modern Sciences*. Vol 6, No 1S (2016): 165 – 171.
7. Kirikova Z.Z., Tarasyuk O.V. Pedagogicheskoe proektirovanie v kontekste social'nogo proektirovaniya. *Obrazovanie i Nauka. Izvestiya URO RAO*. 2003; 3 (21): 116 – 130.
8. Glebova L.N. *Social'no-pedagogicheskoe proektirovanie obrazovatel'noj politiki. Monografiya*. Moskva: Nota Bene, 2009.
9. Kibal'nik A.V. Social'noe proektirovanie kak sredstvo razvitiya social'noj aktivnosti studencheskoj molodezhi. *Pedagogicheskij imidzh*. 2018; 2 (39): 117 – 127.
10. Abramova M.A., Kamenev R.V., Krasheninikov V.V. *Vysokie tehnologii: vliyaniye na social'nye instituty i primenenie v professional'nom obrazovanii. Monografiya*. Kaluga: OOO «Manuskript», 2018.

11. Lukina A.K. *Social/no-pedagogicheskoe proektirovanie vvedeniya profil'nogo obucheniya v regione*: monografiya. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2007.
12. Dzhons D. *Metody proektirovaniya*. Moskva: Mir, 1986.
13. Zagvyazinskij V.I. Modelirovanie v strukture social'no-pedagogicheskogo proektirovaniya. *Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii «Modelirovanie social'no-pedagogicheskikh sistem»* 16-17 sentyabrya, Perm: Perm. gos. ped. un-t. 2004: 6 – 12.
14. Fahrutdinova R.A., Fahrutdinov R.R. Social'no-pedagogicheskoe proektirovanie formirovaniya lichnosti. *Izvestiya KGASU*, 2012; № 2 (20): 311 – 315.

Статья поступила в редакцию 14.03.19

УДК 373

Shklyar N.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: kor.ped@mail.ru
Levkova T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: tvlevkova@mail.ru
Uchuskina N.A., teacher, speech pathologist, postgraduate, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: 502480@mail.ru

TECHNOLOGY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROSODIC ASPECTS OF SPEECH IN HEARING-IMPAIRED JUNIOR SCHOOLCHILDREN.

The article highlights the need to study, formation and development of prosodic side of speech in deaf children of primary school age. In our opinion, the formation and development of oral speech of children with hearing impairment is one of the most important problems in surdopedagogics, as it is considered in the aspect of communicative adaptation, socialization and integration of this group of children in the modern world. It contributes to the removal of various barriers to the full entry of students with disabilities into real life, as well as reveals their own individual psychological essence, increases flexibility and efficiency in various activities, develops skills of constructive interaction with others, contributes to the formation of awareness and regulation of their life positions, forms and develops readiness for self-knowledge, self-change, self-development and self-actualization. Subject of research: technology of formation and development of prosodic side of speech of younger students with hearing impairment. Experimental base of research: Regional state budgetary educational institution implementing the adapted basic General education programs "Boarding School No. 1" (Khabarovsk). The study involved 10 primary school students aged 7-8 years and teachers working with them. Our study presents the technology for the formation and development of prosodic side of speech in primary school children with hearing impairment in special (correctional) classes on musical stimulation.

Key words: prosodic speech, technology, formation, development, younger students, hearing impairment, special (correctional) classes, musical stimulation.

Н.В. Шкляр, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема», г. Биробиджан, E-mail: kor.ped@mail.ru

Т.В. Левкова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема», г. Биробиджан, E-mail: tvlevkova@mail.ru

Н.А. Учускина, учитель-дефектолог, магистрант, ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема», г. Биробиджан, E-mail: 502480@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У НЕСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема инклюзивного образования незлышащих младших школьников в настоящее время является актуальной. Инклюзивное обучение обеспечивает детям с нарушенным слухом равные права и возможности в получении образовательных услуг и, вместе с тем, предусматривает специальную педагогическую помощь в соответствии с их возможностями.

В данной статье освещены вопросы о необходимости изучения, формирования и развития просодической стороны речи у незлышащих детей младшего школьного возраста. На наш взгляд, именно формирование и развитие устной речи детей с нарушениями слуха является одной из наиболее значимых проблем в сурдопедагогике, поскольку речь рассматривается в аспекте коммуникативной адаптации, социализации и интеграции данной группы детей в современном мире. Она способствует снятию различного рода барьеров, препятствующих полноценному вхождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в реальную жизнь, а также раскрывает у них собственную индивидуальную психологическую сущность, повышает гибкость и эффективность в различных видах деятельности, развивает навыки конструктивного взаимодействия с окружающими, способствует формированию осознания и регуляции своих жизненных позиций, формирует и развивает готовность к самопознанию, самоизменению, саморазвитию и самоактуализации.

Предмет исследования: технология формирования и развития просодической стороны речи младших школьников с нарушениями слуха.

Экспериментальная база исследования: Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы «Школа-интернат № 1» (г. Хабаровск). В исследовании приняли участие 10 обучающихся младших классов в возрасте 7–8 лет и педагоги, работающие с ними.

В нашем исследовании представлена технология по формированию и развитию просодической стороны речи у младших школьников с нарушениями слуха на специальных (коррекционных) занятиях по музыкальной стимуляции.

Ключевые слова: просодическая речь, технология, формирование, развитие, младшие школьники, нарушение слуха, специальные (коррекционные) занятия, музыкальная стимуляция.

На основании Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования глухих детей (ФГОС НОО) главной задачей коррекционно-развивающей работы с незлышащими детьми является формирование у них высоты, силы и тембра голоса, а также выработка естественной речи с ярко выраженной ритмико-интонационной стороной, что является существенным условием внятности, разборчивости и естественности звучания их речи [1].

Важным направлением в организации работы по формированию и развитию устной речи младших школьников с нарушениями слуха является просодическая организация речевого потока. Термин «просодия» обозначает дополнительные особенности речи, независимые от основной артикуляции звука.

Просодическая сторона речи будет успешно формироваться и развиваться у данной категории обучающихся в естественных условиях на специальных (коррекционных) занятиях по музыкальной стимуляции речи, которые являются обязательной частью внеурочной деятельности коррекционно-развивающей области, поддерживающей процесс освоения содержания Адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования глухих детей (АООП НОО) [1].

Методологические аспекты исследуемой проблемы представлены в работах М.А. Александровской, Н.И. Беловой, Р.М. Боскис, К.А. Волковой, И.М. Дудковой, Э.И. Леонгард, Т.В. Пельимской, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезинной, Н.Д. Шматко и др. По мнению специалистов, с поступлением незлышащего ребенка в школу в его жизни наступают перемены, которые в значительной степени влияют на формирование и развитие его речи. Такой возраст специалисты считают наиболее благоприятным и рассматривают как сензитивный период для формирования и развития просодической стороны речи [2; 3; 4; 5].

Современное состояние проблемы формирования и развития устной речи в онтогенезе (Т.И. Зиновьева, Б.С. Найденев, Е.И. Радина, В.И. Рождественская, Г.П. Фирсов и др.), показало, что для детей младшего школьного возраста характерны следующие несовершенства ритмико-интонационной стороны речи: «сбои» речевого дыхания в момент произнесения сложных фраз; нарушение плавности и выразительности речи; монотонность речи; нарушение тембральной и динамической окраски голоса; ошибки в расстановке словесного и логического ударения; нарушение интонационного оформления предложения; неумение пользоваться невербальными средствами коммуникации (мимика, жесты, поза).

Одним из важных специальных предметов в системе образовательно-коррекционной работы с глухими обучающимися, направленной на их всестороннее развитие, а также наиболее полноценную адаптацию и интеграцию в обществе являются занятия по музыкальной стимуляции [5].

Содержание обучения на занятиях по музыкальной стимуляции направлено на формирование естественной речи с выраженной ритмико-интонационной стороной, развитие слухового восприятия и коррекцию произносительных навыков.

Анализ теоретических источников по данной проблеме определили предмет и выборку экспериментального исследования.

Предмет исследования: технология формирования и развития просодической стороны речи младших школьников с нарушениями слуха на специальных (коррекционных) занятиях по музыкальной стимуляции.

Экспериментальная база исследования: Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы «Школа-интернат № 1» (г. Хабаровск). В исследовании приняли участие 10 обучающихся младших классов в возрасте 7 – 8 лет и 10 педагогов, работающих с ними.

Целью эксперимента явилось определение возможных направлений коррекционной работы по формированию и развитию просодической стороны речи обучающихся КГБОУ «Школа-интернат № 1».

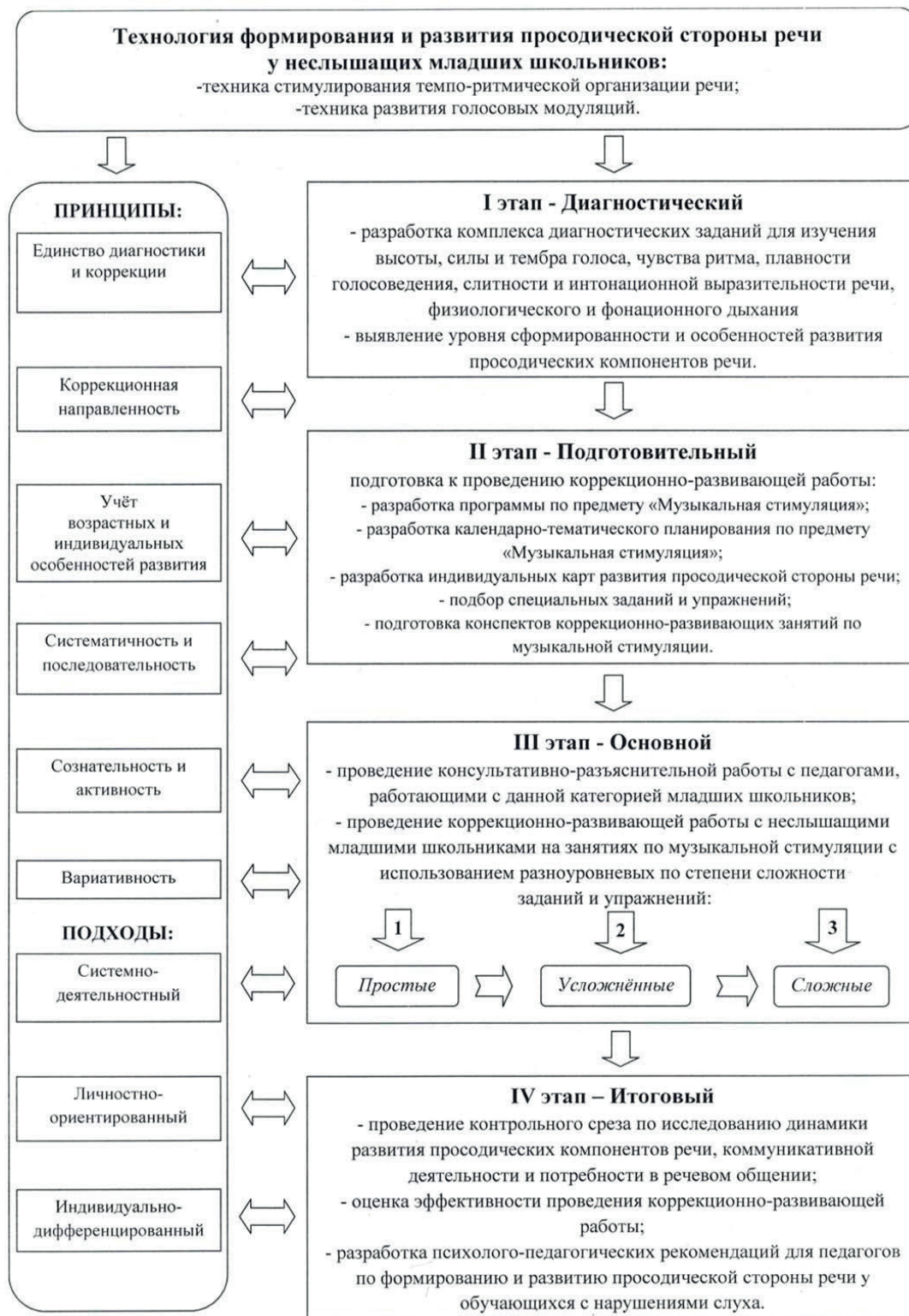


Рис. 1. Технология работы по формированию и развитию просодической стороны речи у незлышащих детей младшего школьного возраста

Нами была разработана технология формирования и развития просодической стороны речи у неслышащих младших школьников.

Под «технологией» мы понимаем совокупность способов формирования просодической стороны речи и последовательность их применения у неслышащих детей младшего школьного возраста в естественных условиях в процессе специальных (коррекционных) занятий по музыкальной стимуляции.

Коррекционную работу по формированию и развитию просодических компонентов речи можно условно разделить на два направления: темпо-ритмическая организация речи и работа над выразительностью голоса (высота, сила и тембр голоса, интонационная выразительность, слитность речи, плавность голосоведения) [6].

Работа по коррекции и развитию устной речи, в частности её просодической стороны с неслышащими обучающимися проводилась на фронтальных занятиях по музыкальной стимуляции (1 час в неделю), продолжительностью 40 минут и индивидуально во внеурочное время, продолжительность занятия 30 минут.

Организация коррекционной работы строилась с учётом следующих принципов: единства диагностики и коррекции, коррекционной направленности, учёта выявленных возрастных и индивидуальных особенностей развития, систематичности и последовательности, сознательности и активности, вариативности предъявляемых заданий.

На первом, диагностическом этапе эксперимента, нами был подобран комплекс специальных диагностических заданий «Выразительная речь», и проведено изучение просодических компонентов речи младших школьников с нарушениями слуха.

Второй этап включал планирование коррекционно-развивающей работы, определение цели, основных задач, методов и приёмов; разработку рабочей программы по предмету «Музыкальная стимуляция», индивидуальных карт

развития коммуникативных способностей обучающихся с нарушениями слуха с промежуточным и итоговым отслеживанием динамики в течение года, паспортов психолого-педагогического сопровождения, конспектов занятий; календарно-тематическое планирование содержания занятий по музыкальной стимуляции и внеурочной деятельности по предмету.

Основной этап технологии направлен на формирование и развитие просодической стороны речи у неслышащих детей младшего школьного возраста. Данный этап включает проведение коррекционно-развивающей работы на индивидуальных и фронтальных занятиях по музыкальной стимуляции речи с использованием комплекса специальных разноуровневых заданий и упражнений: по развитию физиологического и фонационного дыхания и длительного целенаправленного выдоха; динамического и тембрового диапазона голоса; артикулятивной моторики; навыка передачи словесного и логического ударения; чувства ритма, в том числе его тактильного восприятия; плавности голосоведения, слитности и интонационной выразительности речи (декламация песен); темпо-ритмической организации речи, мелодраматизация сказок.

Оценка эффективности организации коррекционно-развивающей работы осуществлялась на итоговом этапе, где было проведено наблюдение за речевой деятельностью обучающихся на открытых уроках, бинарных занятиях, внеклассных мероприятиях по демонстрации адаптированных мелодраматизированных сказок, общешкольных мероприятиях, а также при проведении контрольного среза, целью которого было выявление эффективности проведения коррекционной работы.

Таким образом, разработанная и апробированная нами технология работы по формированию и развитию просодической стороны речи у неслышащих детей младшего школьного возраста позволила повысить эффективность мероприятий, направленных на совершенствование просодической стороны устной речи детей с нарушениями слуха, что подкрепляет высокую практическую значимость проведённого нами исследования.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья* Available at: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/01/FGOS-OB3-24-12-2014>
2. Рау Ф.Ф., Бельтюков В.И., Волкова К.А., Леонгард Э.И., Слезина Н.Ф. *Методика обучения глухих устной речи: учебное пособие для студентов дефектологических факультетов пед. институтов*. Под редакцией профессора Ф.Ф. Рау. Москва: Просвещение, 1976.
3. Боскис Р.М. *Глухие и слабослышащие дети (золотые страницы сурдопедагогики)*. Москва: Советский спорт, 2004.
4. Shapovalova O.E., Shklyar N.V., Emelyanova I.A., Karynbaeva O.V., Rodionova G.S., Koryakina N.V., Borisova E.A., Dunaeva E.S. *Support of disabled childrens psychological and pedagogical development*. Biology and Medicine. 2015; Т. 7; № 4.
5. Тимохин В.П. *Сурдопедагогика*. Москва: Просвещение, 1985.
6. Учушкина Н.А. Технологии коррекционной работы по развитию устной речи у неслышащих детей. *Постулат*. 2016; 12.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshego obrazovaniya obuchayuschih'sya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* Available at: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/01/FGOS-OB3-24-12-2014>
2. Rau F.F., Bel'tyukov V.I., Volkova K.A., Leongard E.I., Slezina N.F. *Metodika obucheniya gluhih ustnoj rechi: uchebnoe posobie dlya studentov defektologicheskikh fakul'tetov ped. institutov*. Pod redakciej professora F.F. Rau. Moskva: Prosveschenie, 1976.
3. Boskis R.M. *Gluhie i slaboslyshaschie deti (zolyte stranicy surdopedagogiki)*. Moskva: Sovetskij sport, 2004.
4. Shapovalova O.E., Shklyar N.V., Emelyanova I.A., Karynbaeva O.V., Rodionova G.S., Koryakina N.V., Borisova E.A., Dunaeva E.S. *Support of disabled childrens psychological and pedagogical development*. Biology and Medicine. 2015; Т. 7; № 4.
5. Timohin V.P. *Surdopedagogika*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
6. Uchuskina N.A. Tehnologii korrekcionnoj raboty po razvitiyu ustnoj rechi u neslyshaschih detej. *Postulat*. 2016; 12.

Статья поступила в редакцию 06.02.19

УДК 378

Ismailova N.P., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

Kurbanova Z.S., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Russian State University of Justice of Ministry of Justice of RF (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

OVERCOMING THE MORAL CRISIS THROUGH SPIRITUAL AND CULTURAL EDUCATION OF YOUNG GENERATION. A problem of spiritual and moral education of the younger generation is very relevant in modern Russian society. In modern conditions, the search for the formation of a moral world is exclusively intensified. This problem in the conditions of the twenty-first century is explained by the fact that the Russian state faces an important task, the maintenance of moral principles, the solution of moral problems, as well as the way out of the spiritual crisis of society. A person, who does not have a cultural, moral basis, cannot solve innovative problems, showing an active civic position. Moral changes that our society has met as a result of political changes have a negative impact primarily on children, adolescents and young people. The younger generation does not have a formed culture and therefore, like a sponge, absorbs not only the positive, but also the negative aspects of today's life. The reason for this lies in the changing values – of society. Educational institutions today are one of the main centers where questions of moral development and upbringing of children, assistance to the process of moral education out of school and in the family, and looking for ways to preserve it, still persist and regularly arise. That is why any teacher faces a number of problems relating to the process of education. The relevance of this important issue is determined by the fact that one of the main tasks of education at the present time is mastering public morality, patriotic education, and spiritual values – accumulated by humanity among children. The authors use such methods as analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem; sociological methods: survey, questioning; pedagogical experiment; mathematical data processing. The authors substantiate the need and identify ways of integrated use of folk traditions in the educational process and out-of-school work of the school, as well as in the joint work of the school, family and the public.

Key words: morality, spiritual and moral education, folk traditions, moral qualities, cultural values, patriotism, patriotic education, pedagogical experiment.

Н.П. Исмаилова, канд. ф.-м. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Всероссийский государственный университет юстиции, Северо-Кавказский филиал, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

З.С. Курбанова, канд. психол. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Всероссийский государственный университет юстиции Северо-Кавказский филиал, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПРЕОДОЛЕНИЕ НРАВСТВЕННОГО КРИЗИСА ПОСРЕДСТВОМ ДУХОВНО-КУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является очень актуальной в современном российском обществе. В современных условиях исключительно усиливается поиск путей формирования нравственного мира. Эта проблема в условиях XXI в., состоит в том, что перед российским государством встает важная задача, поддержание нравственных устоев, решение моральных проблем, а также выход из духовного кризиса общества. Человек, не имеющий культурного, нравственного основания, не может решать инновационные задачи, проявляющие активную гражданскую позицию. Нравственные изменения, с которыми встретилось наше общество в результате политических перемен, оказывают негативное воздействие, прежде всего, на детей, подростков и молодежь. Подрастающее поколение не обладает сформированной культурой и поэтому, как губка, впитывает не только положительные, но и отрицательные стороны сегодняшней жизни. Причина этому лежит в смене ценностей общества. Образовательные учреждения сегодня являются одним из главных центров, где как-то еще сохраняются и регулярно поднимаются вопросы нравственного развития и воспитания детей, содействия процессу нравственного воспитания вне школы и в семье, и ищет пути его сохранения. Именно поэтому перед любым педагогом и классным руководителем встает ряд проблем, касающихся процесса воспитания. Актуальность этого важного вопроса определяется тем, что одной из главных задач образования в настоящее время является освоение детьми общественной морали, патриотического воспитания, освоение духовных ценностей, накопленных человечеством. При проведении исследования нами были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; социологические методы: опрос, анкетирование; педагогический эксперимент; математическая обработка данных. Авторами обоснована необходимость и определены пути комплексного использования народных традиций в учебном процессе и внеклассной работе школы, а также в совместной работе школы, семьи и общественности.

Ключевые слова: нравственность, духовно-нравственное воспитание, народные традиции, нравственные качества, культурные ценности, патриотизм, патриотическое воспитание, педагогический эксперимент.

Перед Российским государством встает важная задача, поддержание нравственных устоев, решение моральных проблем, а также выход из духовного кризиса общества. Человек, не имеющий культурного, нравственного основания, не может решать инновационные задачи, проявлять активную гражданскую позицию. Особо важной сегодня представляется работа с молодежью, как с самой значимой социальной группой. В соответствии с принятой указом Президента РФ N 1666 «Стратегией государственной национальной политики РФ на период до 2025 года» важнейшей задачей государственной национальной политики становится воспитание культуры подрастающего поколения, основанной на понимании духовных и нравственных ценностей [1].

Молодое поколение с неустойчивым мировоззрением, подвижной системой ценностей легче подвергается влиянию негативных идей. Именно ценностные ориентиры молодежи позволяют судить о культуре, гуманистическом потенциале и перспективах развития общества [2].

К сожалению, в последнее время происходит активная девальвация нравственных идей. По сути, возникла невиданная духовно-нравственная эпидемия, которая все больше заражает молодое поколение. Представления о ценностных ориентирах стали размытыми, и молодежь, в большинстве своем, считает их уже ненужными. В сознании молодежи происходит разлом между гуманистическими и эгоистическими установками. Наряду с нравственными, духовными ценностями появляются материальные. Отдавая предпочтение деньгам, молодежь ориентируется на личное обогащение, достижение успеха и наживы любой ценой. Согласно социологическим опросам, *20% молодых людей считают, что материальное богатство человека первично, нематериальные ценности – не имеют значения, почти 24% соглашаются с тем, что если человек имеет возможность безнаказанно присвоить себе результаты чужого труда – он может это сделать.* Серьезной угрозой обществу стало снижение интеллектуального потенциала [3]. В глазах молодежи продолжает падать ценность образования и знаний. Как отмечают эксперты, причиной тому является возросшее имущественное и социальное неравенство. *Оценка специалистов показывает, что по сравнению со старшим поколением, молодежь более лояльно относится к таким проявлениям аморального поведения, как нецензурная брань, национализм и расизм, употребление наркотиков.* Надо признать, что в последние годы ослабло влияние образовательных учреждений на формирование духовно-нравственных ценностей детей и подростков. У них появились сильные конкуренты: интернет, социальные сети, электронные СМИ. В сегодняшних условиях ключевой задачей образовательных учреждений становится воспитание патриотично настроенной молодежи, демонстрирующей высокую культуру и правовое сознание.

Выступая перед федеральным собранием, В.В. Путин отмечал: Мы должны действовать не путём запретов и ограничений, а укреплять прочную духовно-нравственную основу общества». При этом нам нужно опереться на богатство российской культуры. Россия принадлежала и принадлежит к тем странам, которые не только формируют свои собственные культурные ценности, но и оказывают влияние на всю мировую цивилизацию. Государственная политика в этой сфере должна быть направлена на решение актуальных общественных задач. [4] Мы обязаны четко знать и отвечать на запросы современного общества, и осо-

бенно молодежи, укреплять традиции народов России. Россия веками развивалась как многонациональное государство. Особо необходимой представляется духовно-нравственная работа в субъектах. Считаем, что развитие самобытной народной культуры регионов способствует формированию и развитию у подрастающего поколения глубоких чувств к истории и традициям своего народа. Но при этом нельзя допустить появления в России замкнутых этнических анклавов со своей неформальной юрисдикцией, живущих вне единого правового и культурного поля страны, с вызовом игнорирующих общепринятые нормы, законы и правила.

Кавказский народ всегда славился своим нравом, нерушимой культурой, сплочённостью и гордостью за свою родину. Современная дагестанская молодежь лишена представлений об обязанностях настоящего горца, о должном поведении горянки. Учащаются случаи нарушения правопорядка, неуважения и игнорирования традиций, а такие качества как: доблесть, храбрость и целомудренность – давно отнесены к пережиткам старины. Особую роль в этом сыграли СМИ. Сегодня, в сети интернет размещено сотни тысяч видеороликов, порочащих честь и достоинство Дагестана и дагестанцев. Прискорбно то, что эти видеозаписи набирают миллионы просмотров. Социальные сети занимают всё более значимое место при формировании общественного мнения. Ввиду чего, следует уделять особое внимание пропаганде нравственных идеалов и ценностей посредством информационного воздействия – телевидения, радио, газет и журналов, различного рода интернет-изданий.

В целях реализации Государственной программы Республики Дагестан «Развитие культуры в Республике Дагестан на 2015 – 2020 годы» в регионе проводятся различные семинары, конференции с учениками и студентами, встречи представителей учреждений культуры, а также духовного управления РД, возрастает количество театральных мероприятий [4; 5]. Но нынешняя ситуация требует осуществления более активных действий. Необходимо создание позитивного культурного образа Дагестана, посредством сохранения культурных ценностей и традиций народов, проживающих на данной территории. Исключительно важное значение в системе духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения принадлежит внеклассной и внешкольной работе, которая является важнейшим средством всестороннего развития, формирования активной жизненной позиции школьников.

Как показывает практика, внеурочное время должно быть использовано рационально и интересно для целенаправленной работы каждого педагогического коллектива [6; 7]. Сегодня возникла необходимость формирования у учащихся научного мировоззрения, высоких духовно-нравственных качеств, трудолюбия, привития у учащейся молодежи интереса к прошлому. Решение этих задач требует значительного повышения качества и эффективности всей системы воспитательной работы.

Для улучшения воспитательного процесса мы предлагаем: осуществление комплексной воспитательной работы: идейно-политического, трудового, духовно-нравственного, эстетического развития учащихся и их взаимосвязи; обеспечения единства целей, задач, принципов, содержания, методов воспитания; осуществление единства воспитательного влияния школы, общественности на основе всемерного улучшения управления воспитательным процессом. Нами,

учитывая вышеизложенное, были разработаны методические рекомендации по трём направлениям: учебный процесс, внеклассная работа и работа с родителями.

С целью выявления знаний о традициях и культурных ценностях, обычаях народов Дагестана, и понимание их значения в современных условиях нами был использован метод опроса (анкетирования) среди возрастной группы 14-18 лет. Методом опроса (анкетирования) были проверены знания учащихся о народных традициях и нравственных канонах ислама, понимание их значения в современных условиях. В эксперименте приняли участие две группы: экспериментальная и контрольная. Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Проверка знаний учащихся о народных традициях и нравственных канонах ислама

Группы	Общее число опрошенных	I группа	II группа	III группа
Экспериментальная	145	98	29	18
Контрольная	140	25	77	38

I группа – знают и каноны ислама, правильно оценивают их правильно;
II группа – знают только некоторые народные традиции;
III группа – не знают народные традиции.

Результаты в таблице 3 представлены в % (процентах). Данные результаты мы не воспринимаем как точно отражающие реальное положение дел. Тем не менее, они свидетельствуют об определенном качественном изменении тех отношений, которые были предметом исследования.

Результаты исследований методом независимых характеристик показывают, что учащиеся экспериментальной группы в большинстве своем понимают и правильно оценивают духовно – нравственное наследие своего народа. В целях духовно-нравственного образования подрастающего поколения необходимо принимать меры по созданию и распространению произведений искусства и культуры, проведению культурных мероприятий, направленных на популяризацию нравственных и семейных ценностей; необходимо разработать и внедрять комплекс учебных и специальных программ по информационной пропаганде моральных ценностей и принципов толерантности [8]. Подобный опыт имеет положительную оценку во многих регионах страны, где посредством видеороликов и местных журналов подрастающее поколение знакомят с истоками их культуры и культурным колоритом народов РФ. Молодёжь следует привлекать к участию в социально значимых спортивных, творческих, культурных, и благотворительных проектах, в волонтерском движении. Особо эффективной мерой в нравственном и патриотическом воспитании нам представляется семейный «культурно-познавательный туризм», включая организованный отдых в каникулярное время. Речь идёт об организации туристских маршрутов по объектам исторического наследия.

На наш взгляд, вопрос нравственного воспитания подрастающего поколения в РФ требует принятия безотлагательных и решительных мер, и мы полагаем, что такие меры обязательно будут приниматься. Ведь формирование культурного потенциала общества, пропаганда общечеловеческих ценностей и просто

Таблица 2

Сформированность нравственных качеств учащихся

№	Качества личности	Уровни					
		высокий		средний		низкий	
		Эксп.	Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.	Контр.
1	Уважение к старшим	56	24	24	31	20	45
2	Трудолюбие	63	56	18	28	19	16
3	Готовность прийти на помощь	51	44	38	37	11	19
4	Доброжелательность к сверстникам и младшим	46	26	28	29	26	45
5	Отношение к общественному имуществу	52	30	34	36	14	34

На втором этапе эксперимента нами были оценены у обследуемых школьников ряд нравственных качеств, непосредственно относящихся к программе эксперимента по трехуровневой шкале. Результаты даны в таблице 2.

обеспечение достойного духовного развития граждан – это те направления, которые для нашего государства всегда оставались, остаются и будут оставаться в приоритете.

Библиографический список

- Бурдянова Л.С. Духовно-нравственное воспитание молодежи как педагогическое явление. *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2017; 1: 13 – 22.
- Калумиллин Р.Х. Духовно-нравственное воспитание молодежи – путь к развитию толерантности. *Фундаментальные исследования*. 2013; 11. Ч. 5: 1035 – 1039.
- Мережко М.Е. Анализ проблем духовно-нравственного воспитания студентов вузов. *Общество: философия, история, культура*. 2011; 3-4: 118.
- Медведева М.А. Духовно-нравственное воспитание студентов в условиях глобализации. *Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана*. 2014; 3: 219 – 222.
- Проект «Стратегии развития молодежи на период до 2025 года». *Росмолодежь*. Available at: <https://fadm.gov.ru/news/23373>
- Покатыло В.В., Глухова Л.Р., Волкова А.В. О необходимости нравственного воспитания молодежи. *Молодой учёный*. 2014; 4: 1066–1068. Available at: <https://moluch.ru/archive/63/9965/>
- Садулаева Р.С. К вопросу духовно-нравственного воспитания современной молодежи. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015; Т. 5: 197 – 200.
- Щеулова Е.А., Николаева А.Е. Духовно-нравственное воспитание современной молодежи как основа формирования и развития личности. *Современные научные исследования и инновации*. 2016; 12. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2016/12/74749>

References

- Burdyanova L.S. Duhovno-nravstvennoe vospitanie molodezhi kak pedagogicheskoe yavlenie. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2017; 1: 13 – 22.
- Kalumil'in R.H. Duhovno-nravstvennoe vospitanie molodezhi – put' k razvitiyu tolerantnosti. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; 11. Ch. 5: 1035 – 1039.
- Merezhko M.E. Analiz problem duhovno-nravstvennogo vospitaniya studentov vuzov. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2011; 3-4: 118.
- Mefod'eva M.A. Duhovno-nravstvennoe vospitanie studentov v usloviyah globalizacii. *Uchenye zapiski Kazanskoy gosudarstvennoj akademii veterinarnoj mediciny im. N. E. Baumana*. 2014; 3: 219 – 222.
- Proekt «Strategii razvitiya molodezhi na period do 2025 goda». *Rosmolodezh'*. Available at: <https://fadm.gov.ru/news/23373>

6. Pokatylo V.V., Gluhova L.R., Volkova A.V. O neobходимosti npravstvennogo vospitaniya molodezhi. *Molodoj uchenyj*. 2014; 4: 1066-1068. Available at: <https://moluch.ru/archive/63/9965/>
7. Sadulaeva R.S. K voprosu duhovno-npravstvennogo vospitaniya sovremennoj molodezhi. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2015; T. 5: 197 – 200.
8. Scheulova E.A., Nikolaeva A.E. Duhovno-npravstvennoe vospitanie sovremennoj molodezhi kak osnova formirovaniya i razvitiya lichnosti. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2016; 12. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2016/12/74749>

Статья поступила в редакцию 27.03.19

УДК 371

Rashidova A.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgu@mail.ru

Abdurakhmanova P.D., Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

Idrisova P.G., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgu@mail.ru

ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF A CONCEPT OF "COMMUNICATIVE COMPETENCE" IN THE RESEARCH OF FOREIGN SCIENTISTS. The article shows leading directions of the genesis of the concept of "communicative competence" in the studies of foreign scientists. The article considers the contribution of linguists R. White, N. Chomsky, D. Hymes, L. James, S. Savington and the others. Communicative competence includes a set of linguistic knowledge and knowledge about the cultural meaning of foreign language vocabulary; interactive skills in any specific communicative situations. In modern didactics of Western countries of Europe and the United States communicative competence refers to an ability of a student to communicate adequately in specific communicative situations and his ability to organize speech communication, taking into account socio-cultural norms of behavior and communicative expediency statements.

Key words: competence, communicative competence, communicative situations, verbal communicative competence.

А.Д. Рашидова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fnkdgu@mail.ru

П.Д. Абдурахманова, д-р филол. наук, зав. каф. иностранных языков и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

П.Г. Идрисова, канд. филол. наук, ст. преп. иностранных языков и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fnkdgu@mail.ru

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ

В статье показаны ведущие направления генезиса понятия «коммуникативная компетенция» в исследованиях зарубежных учёных. В статье рассмотрен вклад учёных – лингвистов Р. Уайта, Н. Хомского, Д. Хаймса, Леона Джеймса, Сандры Савингтон и других. Коммуникативная компетентность включает в себя совокупность лингвистических знаний и знаний о культурном значении употребляемой иноязычной лексики; интерактивных навыков в каких-либо конкретных коммуникативных ситуациях. В современной дидактике западных стран Европы и США под коммуникативной компетенцией понимается способность обучаемого адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях и его умение организовать речевое общение с учётом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, коммуникативная компетенция, коммуникативные ситуации; вербальная коммуникативная компетентность.

В научной литературе существует немало определений понятия коммуникативной компетенции, соответственно, существуют и разные подходы к структурному анализу коммуникативной компетенции.

Рассмотрим вклад зарубежных учёных в генезис данной дефиниции. Так, ещё в 1959 году Р. Уайт в работе «Motivation reconsidered: the concept of competence» «наполнил» категорию «компетенция» собственно личностными составляющими, включая мотивацию [1].

Competence-based education – образование, ориентированное на компетенциях, начало формироваться в США в 70-х гг. XX в.

Применительно к лингвистике термин «компетенция» был предложен для использования Н. Хомским.

Н. Хомский впервые выделил лингвистическую компетенцию в отдельную дефиницию. Вначале дефиниция «компетенция» в лингвистике определялась как способность, необходимая для осуществления языковой деятельности, прежде всего, в родном языке [2].

Непосредственно термин «коммуникативная компетенция» ввел американский лингвист Д. Хаймс (D. Hymes). По его мнению, значение, которое необходимо вкладывать в данный термин, лежит, прежде всего, во внутреннем понимании «ситуационной уместности языка». Согласно воззрениям Д. Хаймса, структура дефиниции «коммуникативная компетенция» – представляет собой интегративное образование и должна содержать следующие основные компоненты: дискурсивную, грамматическую, стратегическую, социолингвистическую [3].

Как замечают многие исследователи, Д. Хаймс сделал своеобразную революцию в лингвистике и, в частности, в сфере преподавания языков. В результате дальнейших исследований, Д. Хаймс вводит понятие «коммуникативная компетентность». Он относил данное понятие к способности гибко, точно и быстро использовать язык в постоянно меняющихся социальных ситуациях.

Д. Хаймс в структуре коммуникативной компетентности выделял два ведущих составляющих компонента:

- прагматическую компетентность (ситуативность, навыки общения и культурный аспект)
- лингвистическую компетентность (фонетика и орфография, грамматика, словарный запас или лексика, дискурсивный аспект, который отечественные исследователи называют текстообразующим) [3].

Следует отметить, что в проектах Совета Европы, связанных с изучением иностранных языков была проделана огромная работа, которая позволила существенно продвинуть процесс изучения иностранных языков во всём мире.

Как следствие обобщения многочисленных исследований, в 1997 году Советом Европы был одобрен труд «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Европейская компетенция». В данном документе подробно описаны многочисленные стратегии, связанные с формированием у изучающих иностранный язык общей и коммуникативной компетенции.

Содержание общих и коммуникативных языковых компетенций, одобренных в проектах Совета Европы, представлено нами в табл.1

При этом общие компетенции не являлись языковыми, они обеспечивали любую деятельность, включая коммуникативную.

По замыслу авторов, участвующих в создании документа «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Европейская компетенция», овладение этими компетенциями в совокупности позволит осуществлять любые виды деятельности на основе языковых средств.

Исследователь Г. Меленок [5] выделяет так называемую вербальную коммуникативную компетентность. В данном виде компетентности Г. Меленок структурно выделяет синтаксическую, прагматическую и семантическую сферы.

Леон Джеймс (Leon James) выделяет два основных аспекта коммуникативной компетенции: лингвистический и прагматический. При этом Леон

Содержание общих и коммуникативных языковых компетенций

Коммуникативные компетенции		Общие компетенции	
Название в оригинале документа	Русский перевод	Название в оригинале документа	Русский перевод
<ul style="list-style-type: none"> linguistic component; sociolinguistic component; pragmatic component 	<ul style="list-style-type: none"> лингвистический компонент; социолингвистический компонент прагматический компонент 	<ul style="list-style-type: none"> ability to learn; skills and knowhow; existential competence; declarative knowledge; 	<ul style="list-style-type: none"> способность учиться; умения и навыки; экзистенциальная компетентность; общие декларативные знания

Джеймс в оригинале определяет лингвистический аспект следующим образом: «the linguistic aspects of communicative competence are those that have to do with achieving an internalized functional knowledge of the elements and structures of the language» [6].

Более подробно, с учётом перевода, содержание лингвистического аспекта коммуникативной компетенции (по Леону Джеймсу) представлено нами в табл. 2.

- Прагматическую (как умение передавать коммуникативное содержание (message) в соответствии с социальным контекстом);
- Социально-лингвистическую (как умение выбирать аутентичные языковые формы);
- Стратегическую (как умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения);

Таблица 2

Содержание лингвистического аспекта коммуникативной компетенции (по Леону Джеймсу)

№	Виды коммуникативной компетенции	Содержание (по Dr. Leon James) и пояснения
1.	дискурсивная компетенция	is the ability to understand and construct monologues or written texts of different genres, such as narratives, procedural texts, expository texts and others.
2.	грамматическая компетенция	«the ability to recognize and produce the distinctive grammatical structures of a language and to use them effectively in communication».
3.	фонологическая компетенция	«is the ability to recognize and produce the distinctive meaningful sounds of a language, including consonants, vowels, tone patterns, stress patterns and other»;
4.	лексическая компетенция	«is the ability to recognize and use words in a language in the way that speakers of the language use them».

Содержание прагматического аспекта коммуникативной компетенции (по Леону Джеймсу) представлено в табл. 3

- Рече-мыслительную (как готовность к созданию коммуникативного содержания в результате рече-мыслительной деятельности: взаимодействие

Таблица 3

Содержание прагматического аспекта коммуникативной компетенции (по Леону Джеймсу)

№	Виды коммуникативной компетенции	Содержание (по Dr. Leon James) и пояснения
1.	Социолингвистическая компетенция (sociolinguistic competence)	«is the ability to interpret the social meaning of the choice of linguistic varieties and to use language with appropriate social meaning for the communicative situation» – построение фразы, в зависимости от того, формальная или неформальная обстановка
2.	Функциональная компетенция (functional competence)	that «refers to the ability to accomplish communication purposes in a language» – функциональная и интерактивная компетенции схожи.
3.	Интерактивная компетенция (interactional competence)	that «involves and using the mostly-unwritten rules for interaction in various communication situations within a given speech community and culture» – правила речевого этикета.

Наиболее подробное описание коммуникативной компетенции принадлежит Лиле Бахман (Lyle Bachman), которая выпустила в Оксфорде свой фундаментальный труд *Fundamental Considerations in Language Testing* [7].

В своём исследовании автор применяет термин «коммуникативное языковое умение». По мнению Лиле Бахман (Lyle Bachman), данный термин включает компетенции:

- Дискурсивную, подразумевающую логичность (coherence), связанность (cohesion), организацию (pattern) речи);
- Языковую / лингвистическую как непосредственное (осуществление высказываний на иностранном языке на основе уже усвоенных ранее знаний и понимания языка в целом);
- Разговорную (как умение говорить связно, в естественном темпе, без серьёзных пауз);

проблемы, знания и исследования) [7].

Содержание коммуникативной компетентности и в более поздний период, уже после принятия исторического документа «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетентность», нередко становилась предметом исследования учёных – лингвистов разных стран. Если обобщить многочисленные исследования в этой области лингвистики, то можно сказать, что данная дефиниция – коммуникативная компетентность – включает в себя совокупность:

- лингвистических знаний (паралингвистические и невербальные явления),
- знаний о культурном значении употребляемой иноязычной лексики;
- интерактивных навыков в каких-либо конкретных коммуникативных ситуациях.

Таблица 4

Структура коммуникативной компетенции в современной интерпретации (США)

Компоненты структуры коммуникативной компетенции			
STRATEGIC	DISCOURSE	LINGUISTIC	SOCIOLINGUISTIC
Стратегический компонент	Дискурсивный компонент	Лингвистический компонент	Социолингвистический компонент
компенсация недостаточности знания языка особыми средствами на основе речевого и социального опыта общения в иноязычной среде	способность построения целостных, связных и логичных высказываний в письменной, устной речи	лексика, фонетика, правописание, семантика и синтаксис	соответствие высказываний по смыслу и форме в конкретной ситуации и определённом контекстному фону

Исследователь Сандра Савингтон (S.J. Savington) в своей работе «Communicative competence: Theory and Classroom Practice» [8] очень подробно и детально рассмотрела понятие «коммуникативная ситуация».

Коммуникативная ситуация, согласно мнению Сандры Савингтон (S.J. Savington) – это динамически меняющаяся обстановка, в которой лингвистическая компетентность адаптируется к общему объёму получаемой информации, учитывая лингвистическую, и паралингвистический компоненты. Тем самым лингвистическая сторона коммуникативной ситуации является средством для осуществления эффективного коммуникативного действия.

По мнению академического сообщества в области лингвистики, исследование Сандры Савингтон (S.J. Savington) позволяет сделать существенное дополнение в теории и практике изучения языка.

Как показывает анализ современного состояния проблемы определения содержания дефиниции «коммуникативная компетенция» и её применения на практике, не смотря на достаточную изученность, данная проблема продолжает волновать и современных лингвистов. При этом, при общей структурной константности данного понятия, в него вкладывается новый смысл в связи с социокультурными изменениями, происходящими в мире. В частности, в США, преподавание языка направлено на достижение обучающимися коммуникативной компетенции, в которой выделяют 4 основных компонента (табл. 4):

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в современной дидактике западных стран Европы и США под коммуникативной компетенцией понимается способность обучаемого адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях и его умение организовать речевое общение с учётом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Библиографический список

1. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*. 1959; 66: 297 – 333.
2. Хомский Н. *Язык и мышление*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1972.
3. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972: 269 – 293.
4. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. *Ярославский педагогический вестник*. 2009; (58): 179 – 184.
5. Melenk H. Der didactische Begriff der Kommunikativen Kompetenz. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* I, 2.H. Jhg: 3. 1980: 53 – 59.
6. Миронов В.Г. Толерантность в структуре виртуальных языков. *Язык как основание культуры*: Сборник научных материалов XXXVII НТК ППС УлГТУ. Ульяновск: УлГТУ, 2003.
7. Bachman L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
8. Savignon S.J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Sandra J. Savignon. 2nd ed. New-York: McGraw-Hill, 1997.

References

1. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*. 1959; 66: 297 – 333.
2. Homskij N. *Yazyk i myshlenie*. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 1972.
3. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972: 269 – 293.
4. Krasil'nikova E.V. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya v issledovaniyah otechestvennyh i zarubezhnyh uchenyh. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2009; (58): 179 – 184.
5. Melenk H. Der didactische Begriff der Kommunikativen Kompetenz. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* I, 2.H. Jhg: 3. 1980: 53 – 59.
6. Mironov V.G. Tol'erantnost' v strukture virtual'nyh yazykov. *Yazyk kak osnovanie kul'tury*: Sbornik nauchnyh materialov XXXVII NTK PPS UIGTU. Ul'yanovsk: UIGTU, 2003.
7. Bachman L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
8. Savignon S.J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Sandra J. Savignon. 2nd ed. New-York: McGraw-Hill, 1997.

Статья поступила редакцию 30.03.19

УДК 37.015.31

Arskieva Z.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: zaliya66@mail.ru

SENSE OF HUMOUR AS MAJOR COMPONENT OF PEDAGOGICAL OPTIMISM. The article studies development of creative potential of students and about the support from teachers. The work reveals that it is necessary to develop the following components in future teachers: optimism, sense of humour and communicativeness. The researcher examines one of the enumerated components – the sense of humour that is the major factor of forming of pedagogical optimism and assists opening of natural talents of child. The paper also reflects the research of diagnostics and forming of the sense of humour among bachelor students.

Key words: sense of humour, components of pedagogical optimism, professional and personal qualities of teachers.

З.А. Арскиева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО Чеченский государственный университет, г. Грозный,
E-mail: zaliya66@mail.ru

ЧУВСТВО ЮМОРА КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПТИМИЗМА

В данной статье говорится о раскрытии творческого потенциала обучающихся и об их поддержке со стороны педагогов, но для этого необходимо развить у будущих педагогов следующие компоненты: оптимизм, чувство юмора и коммуникативность. Мы рассматриваем один из перечисленных компонентов – чувство юмора, который является важнейшим фактором формирования педагогического оптимизма и способствует раскрытию природных дарований ребёнка. В работе отражено эмпирическое исследование диагностики и формирования чувства юмора у студентов бакалавров – будущих педагогов.

Ключевые слова: чувство юмора, оптимизм, профессионально-личностные качества.

Актуальность данного исследования обусловлена требованиями общего образовательного стандарта, что диктует нам новые подходы к реализации общепрофессионального образовательного развития. В статье рассматривается принцип педагогического оптимизма, основанный на радости, которая зарождается в творческом роле, когда раскрываются природные дарования ребёнка, закаляется его воля, характер, формируется нравственно-эстетический идеал, отрицается созерцательный оптимизм с целью развития у ученика радости, созидания, но для реализации данного принципа педагог сам должен овладеть педагогическим мастерством, тактом и моральной культурой.

Умение раскрыть творческий потенциал ребёнка, поддержать его стремление самовыражения добрым словом и чутким отношением является настоящим искусством, которым должен овладеть педагог, приёмом нравственного воспитания помочь ребёнку поверить в собственные силы – это означает для ученика приобретение не только морального, но и физического здоровья. «Оптимизм,

вера в человека – неисчерпаемый источник творческой энергии, нервных сил, здоровья воспитателя и воспитанника», – отмечал В. Сухомлинский [1, с. 77].

Оптимизм способствует доброжелательности, устраняет злобу и недоверительное отношение между педагогом и воспитанниками, создаёт атмосферу добра и взаимопонимания, вызывает ощущение счастья. Как утверждал Песталоцци, по выражению лица педагога дети понимают, что педагог вместе с воспитанниками переживает их успехи и неудачи.

В педагогическом оптимизме отсутствует единообразие, поскольку инертность учебного процесса противоречит развитию ребёнка и юмору учителя, что является природным источником оптимизма, способствующего духовному комфорту воспитанников и мотивирует их к обучению. Однако педагогу следует учитывать, что юмор одновременно способен глубоко ранить ребёнка, если в нём есть насмешка. На сегодняшний день педагогика решает вопрос о том, как сделать так, чтобы к учению ребёнка не приходилось принуждать, а – побуж-

ждать; как создать условия для его полноценного функционирования и счастья в общении и учении. Данным изысканием занимались педагоги разных поколений в лице следующих педагогов – Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского (русская школа) до А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского (советская школа) и педагоги современной школы – Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкина [2, с. 8 – 12].

Педагогический оптимизм педагога – это интегративное качество личности, включающее жизнелюбие личности, её познавательную активность, положительный, позитивный, мотивационный настрой на учебную деятельность, в основе которого вера в творческие, интеллектуальные силы и возможности воспитанника. Источником педагогического оптимизма является чувство юмора педагога, способствующего налаживанию добрых, искренних взаимоотношений, обеспечению психологического комфорта, поощрению учащихся к обучению, к мотивационной познавательной деятельности.

Структурные компоненты, критерии и показатели сформированного педагогического оптимизма у бакалавров направления «Психолого-педагогическое образование»: коммуникативный (умение создать атмосферу благоприятной коммуникации и взаимопонимания, позитивная коммуникация, открытость, искренность, учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого); гуманистический (вера в творческие силы и возможности учеников, умение проектировать в ученике лучшее, доброе, стимулируя позитивное отношение к жизни; отношение к растущему человеку как высшей ценности на земле, выражение этого должно проявляться в отношениях к конкретным делам и поступкам); эмпатический (способность педагога встать на место ученика, вместе с ним переживать успехи и неудачи; эмпатия как фактор продуктивности общения и успешности взаимодействия будущих педагогов-психологов с детьми, личностная устремленность к профессиональному самосовершенствованию и самовоспитанию, выступающая в виде отношения личности к себе и к избранной профессии педагога); чувство юмора (способность сочетать радостное удивление с сопереживанием, интеллектуальная способность проявлять весёлый, острый, шуточный склад ума, подмечая комическое в окружающей действительности и резко, но безобидно откликаясь на него эмоцией, ставшей следствием взаимодействия разума и чувств).

Уровни сформированного у бакалавра педагогического оптимизма средствами внешних подкреплений и поощрений: высокий (умение эффективно создавать атмосферу благоприятной коммуникации и взаимопонимания, демонстрация личностью позитивной коммуникации, открытости, искренности, твердая и искренняя вера в творческие силы и возможности учеников, умение проектировать в ученике лучшее, доброе, стимулируя позитивное отношение к жизни); средний (наличие у личности хорошей психологической наблюдательности, умение соучаствовать и понимать возрастные и индивидуальные особенности школьников, демонстрация выборочной поддержки у учеников потребности в общении); низкий (не уверен в творческих силах и возможностях учеников, не умеет проектировать в ученике лучшее, доброе, не всегда стимулирует позитивное отношение к жизни; относится к растущему человеку достаточно обыденно, не как к высшей ценности на земле).

Внешние подкрепления и поощрения в деле формирования у бакалавра педагогического оптимизма: творческий проект как коллективная форма развития педагогического оптимизма у студентов – «Мой родимый край – моя Чечня»; способ выражения положительной оценки поведения и деятельности отдельного студента или целой студенческой группы; благодарность, представленная в виде похвальной грамоты, похвальных листов, писем родителям студента, подарки – книги о Чечне, книги о выдающихся людях Чечни, путевки в студенческие лагеря, путевки за рубеж, участие в каком-либо форуме и т. д.

Модель процесса формирования у бакалавров педагогического оптимизма средствами внешних подкреплений и поощрений: целеполагающий блок (системообразующий элемент всей педагогической деятельности педагогов вуза; ориентация и нацеленность педагога на создание педагогических условий в формировании педагогического оптимизма средствами внешних подкреплений и поощрений познавательной активности); социально-ориентированный (уровень социального государственного заказа выражен через ФГОС ВПО, профессиональная деятельность, направленная на сохранение психического, соматического и социального благополучия обучающихся); организационно-стимулирующий (использование форм, методов и средства всяческого поощрения студентов, использование оптимистического и гуманистического подходов к воспитанию и образованию, подходить к воспитанию как с верой в него, в его способности, с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться); содержательно-технологический блок (формула самооценки – «Самооценка = Достижения/Притязания», похвала как устное проявление поощрения, которая фокусировалась при условии завершения какой-либо работы или получения студентами продукта познавательной деятельности); структурно-критериальный (коммуникативный, гуманистический, эмпатийный, чувство юмора); итогово-результативный блок (сформированность высокого уровня педагогического оптимизма, включающий жизнелюбие, познавательную активность, позитивный, мотивационный настрой на учебную деятельность, в основе которого вера в творческие, интеллектуальные силы и возможности).

Педагогические условия формирования педагогического оптимизма: использование в процессе обучения и воспитания оптимистического, гуманистического деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного

подходов, которые обеспечивают не только активное овладение студентами основ педагогического оптимизма, но и умения мыслить оптимистично, строить позитивную коммуникацию с окружающими, проявлять открытость, искренность; включение в процесс обучения средств внешних подкреплений и поощрений; для педагогов и учителей были разработаны учебно-методические рекомендации «Психолого-педагогические условия формирования педагогического оптимизма».

В ходе нашего исследования мы рассмотрели следующие структурные компоненты сформированности у бакалавров педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества – это такие компоненты как оптимизм, чувство юмора и коммуникативность.

В данной статье мы рассмотрим один из структурных компонентов формирования у бакалавров педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества – чувство юмора. Чувство юмора, как важнейший компонент педагогического оптимизма, мы диагностировали с помощью теста Е.А. Тарасова «Есть ли у Вас чувство юмора?» в исследовании участвовало 200 респондентов, их поделили на две группы – экспериментальную и контрольную. Результаты констатирующего исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели сформированности чувство юмора в процессе констатирующего эксперимента

Уровни	Чувство юмора	
	ЭГ	КГ
Высокий	38	41
средний	47	54
низкий	15	5

Тест Е.А. Тарасова показал, что в результате студентов с высоким чувством юмора оказалось 38% ЭГ и 41% КГ; со средним уровнем оказалось 47% ЭГ и 54% КГ; с низким чувством юмора оказалось – 15% ЭГ и 5% КГ. Далее нам предстояла работа по развитию чувства юмора в экспериментальной группе. В работе использовались тренинговые занятия и разыгрывались различные педагогические ситуации, где был уместен юмор.

Результаты формирующего эксперимента отражены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели сформированности чувство юмора в ходе формирующего эксперимента

Уровни	Чувство юмора	
	ЭГ	КГ
Высокий	47	43
средний	48	48
низкий	5	9

Студентов с высоким чувством юмора оказалось 47% ЭГ и 43% КГ; со средним уровнем оказалось 48% ЭГ и в КГ; с низким чувством юмора оказалось – 5% ЭГ и 9% КГ.

Данные показатели свидетельствуют об эффективности воздействия формирующего эксперимента, что повысило процентное соотношение показателей уровня чувства юмора [3, с. 24 – 30].

Чувство юмора помогает решить воспитательные и дидактические проблемы. Остроумно выраженное мнение производит сильный эффект, отражая сущность явления и помогая не только сопоставить явления, но и раскрыть их с другой стороны [4, с. 41 – 45].

Создание атмосферы доброжелательности и искренности характеризуется отсутствием злой иронии унижающего достоинство ученика, отчуждающего его от коллектива. Насмешливость учителя над ребёнком превращает его в изгоя, поощряя и усиливая насмешки над ней сверстников, доводя их до издевательств.

Гармонизируя отношения между педагогом и учащимися, юмор воспитывает навыки самоанализа и самоконтроля, способствует осознанию гуманистического идеала. Тактичное, с оттенком юмора, отношение способствует безболезненному переключению молодых людей, их поведения с нежелательных поступков на необходимую деятельность. Юмор повышает эффективность педагогического воздействия. Ученики не любят серости, уныния. У них сильна потребность в шутке, веселой реплике старшего. Мало того, смех благотворно влияет на нервную систему, тонизирует общающихся [5, с. 8 – 12].

Педагогический оптимизм педагога-психолога представляет собой интегративное качество личности, включающее жизнелюбие личности, её познавательную активность, положительный, позитивный, мотивационный настрой на учебную деятельность.

Структурные компоненты и критерии сформированности педагогического оптимизма у бакалавров представляют коммуникативный, гуманистический

эмпатический компоненты и чувство юмора. Уровни сформированности у бакалавра педагогического оптимизма средствами внешних подкреплений и поощрений: высокий (умение эффективно создавать атмосферу благоприятной коммуникации и взаимопонимания); средний (наличие у личности хорошей психологической наблюдательности, умение соучаствовать и понимать возрастные и индивидуальные особенности школьников); низкий (неуверенность в творческих силах и возможностях учеников, не умеет проектировать в ученике лучшее, доброе).

Внешние подкрепления и поощрения в деле формирования у бакалавра педагогического оптимизма осуществляется через: творческий проект «Мой родимый край»; способ выражения положительной оценки поведения и деятельности отдельного студента или целой студенческой группы; благодарность, представленную в виде похвальной грамоты, похвальных листов, писем родителям студента, книги о выдающихся людях, путевки в студенческие лагеря, путёвки за рубеж, участие в каком-либо форуме и т. д.; шесть основных техник развития педагогического оптимизма.

Для успешности развития педагогического оптимизма мы разработали модель процесса формирования у бакалавров педагогического оптимизма средствами внешних подкреплений и поощрений, которая состоит из следующих блоков: целеполагающий блок, социально-ориентированный, организационно-стимулирующий, содержательно-технологический, структурно-критериальный и итогово-результативный блоки. Педагогические условия формирования педагогического оптимизма обеспечили не только активное овладение студентами основ педагогического оптимизма, но и умение мыслить оптимистично, строить позитивную коммуникацию с окружающими, проявлять открытость, искренность; включение в процесс обучения средств внешних подкреплений и поощрений; для педагогов и учителей были разработаны учебно-методические рекомендации «Психолого-педагогические условия формирования педагогического оптимизма».

Студенты ЭГ в сравнении со студентами КГ приобрели умение создавать атмосферу благоприятной коммуникации и взаимопонимания, стали демонстрировать позитивную коммуникацию, открытость, искренность, приобрели некоторую артистичность, демонстрировали более оптимистичный нрав. У студентов ЭГ в большей мере, чем у студентов КГ более выражена вера в творческие силы и возможности в будущих своих учеников и в собственные силы. Благодаря мно-

гочисленным проведённым мероприятиям студенты научились проектировать в своем партнёре лучшее, доброе, сформировали у себя отношение к человеку как высшей ценности на земле, что было выражено в конкретных делах и поступках. Студенты стали более гуманны, стали проявлять интерес к своим одногруппникам, стали уважать чужое мнение, научились проявлять заботу и участие к окружающим людям. Что особенно важно, студенты ЭГ в большей степени, чем студенты КГ продемонстрировали в ходе коммуникации и общения способность встать на место другого человека, вместе с ним переживать успехи и неудачи; стали показывать личностную устремленность к профессиональному самосовершенствованию и самовоспитанию, выступающий в виде отношения личности к себе и в избранной профессии педагога.

Всё вышеизложенное свидетельствует о том, что выдвинутые положения гипотезы подтвердились, а цель достигнута. Вместе с тем, мы не претендуем на всеохватывающий характер изложения заявленной проблемы и её разрешение. Напротив, выявленные противоречия, оформленные теоретические положения и полученные прикладные результаты свидетельствуют о том, что наша работа открывает новые возможности в решении последующих перспективных проблем: формирование оптимизма у детей младшего и подросткового возраста; работа по формированию позитивной, оптимистичной коммуникации участников образовательного процесса.

Считается, что современным педагогам недостает чувства юмора, веселости, оптимизма. Это снижает эффективность педагогической работы [7]. На занятиях важно использовать юмор, так как имеет очень большое значение для развития ребёнка, в том числе и познавательного развития. Дети очень любят шутить, рассказывать анекдоты, которые часто кажутся взрослым несмешными, глупыми и грубыми. Важно, чтобы взрослые понимали значение юмора для развития детей, были терпимыми к детским шуткам и умели использовать юмор в учебной работе.

Как известно, многие сложные вещи запоминаются достаточно легко (иногда на всю жизнь), если они представлены в шуточной форме («Биссектриса – это такая крыса, которая бегаёт по углам и делит угол пополам», «Медиана – это такая обезьяна, которая прыгает на сторону и делит её поровну», «Как однажды Жак-звонарь городской сломал фонарь» (расположение цветов радуги)). На занятиях по овладению общеучебными навыками дети могут научиться сами использовать юмор для лучшего запоминания [6].

Библиографический список

1. Сухомлинский В.А. Этика взаимоотношений в педагогическом коллективе. *Радьянская школа*. 1977; 11: 77 – 89.
2. Коротаяева Е.В. *Педагогическое взаимодействие*: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва: Издательство Юрайт, 2018.
3. Арскиева З.А. Педагогический оптимизм как культурно-философская проблема. *Проблемы современного педагогического образования*. Серия: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2016, № 53(9): 24 – 30.
4. Харченко И.А. *Сила педагогического юмора*. Родная школа. 1992; 2: 41 – 45.
5. Арскиева З.А. Педагогический оптимизм как фактор развития успешности обучения школьников. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2018; 3: 8 – 12.
6. Дубровина И.В. *Практическая психология образования*: учебное пособие 4-е изд. Под редакцией И.В. Дубровиной. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
7. Черник В.Э. Смех и юмор – дело серьезное. *Детский сад от А до Я*. 2014; 2 (68): 120 – 127.

References

1. Suhomlinskij V.A. 'Etika vzaimootnoshenij v pedagogicheskom kolektive. *Radyan'ska shkola*. 1977; 11: 77 – 89.
2. Korotaeva E.V. *Pedagogicheskoe vzaimodejstvie*: uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2018.
3. Arskjeva Z.A. Pedagogicheskij optimizm kak kul'turno-filosofskaya problema. *Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. Yalta: RIO GPA, 2016, № 53(9): 24 – 30.
4. Harchenko I.A. *Sila pedagogichnogo yumora*. Rodnaya shkola. 1992; 2: 41 – 45.
5. Arskjeva Z.A. Pedagogicheskij optimizm kak faktor razvitiya uspešnosti obucheniya shkol'nikov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2018; 3: 8 – 12.
6. Dubrovina I.V. *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya*: uchebnoe posobie 4-e izd. Pod redakciej I.V. Dubrovinoj. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
7. Chernik V.E. Smeh i yumor – delo ser'eznoe. *Detskij sad ot A do Ya*. 2014; 2 (68): 120 – 127.

Статья поступила в редакцию 29.03.19

УДК 378.1

Biryukova N.V., senior teacher, State Agrarian University of the Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: n.biryukova@bk.ru

DOCUMENT ANALYSIS METHOD IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL TRAINING. The article describes the pedagogical capabilities of the method of analyzing documents in the context of vocational training. The author necessitates the use of this method in order to develop the professional orientation of students, the formation of their research competencies. The author comes to a conclusion that the analysis of documents is, in fact, a form of organization of quasi-professional activity of students, one of the forms of context-based learning. The article reveals the basics, features and advantages of the method of analysis of documents, emphasizes its sense-developing capabilities. It justifies the idea that the use of this method contributes to the formation and development of the value-semantic sphere of students. As an example, the use of the method of analyzing documents in teaching mathematics to first-year students of an agricultural university is considered.

Key words: document analysis method, contextual training, professional activity, research competence.

Н.В. Бирюкова, ст. преп., ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: n.biryukova@bk.ru

МЕТОД АНАЛИЗА ДОКУМЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье описываются педагогические возможности метода анализа документов в процессе профессионального обучения. Автор обуславливает необходимость применения данного метода с целью развития профессиональной ориентации студентов, формирования их исследовательских компетенций. Автор приходит к выводу о том, что анализ документов является, по сути, формой организации квазипрофессиональной деятельности студентов, одной из форм контекстного обучения. В статье раскрываются сущность, особенности и преимущества метода анализа документов, подчеркиваются его саморазвивающие возможности. Обосновывается мысль о том, что применение данного метода способствует формированию и развитию ценностно-смысловой сферы студентов. В качестве примера рассматривается применение метода анализа документов в обучении математике студентов первого курса аграрного вуза.

Ключевые слова: метод анализа документов, контекстное обучение, профессиональная подготовка, исследовательская компетентность.

Сегодня переход высшей школы на качественно новое образование требует совершенно новой формы организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностно-социального и профессионального становления и развития студентов. Необходимым условием эффективности обучения является использование современных образовательных технологий. Сегодня в методической литературе насчитывается более ста технологий и методов. В данной статье речь пойдет о методе, основанном на практической деятельности. Это метод анализа документов, который вовлекает обучающихся в исследовательскую деятельность, учит мыслить и добывать информацию самостоятельно, вызывая при этом интерес [1].

Анализ документов – это метод сбора первичных данных, при котором документы используются в качестве главного источника информации. Фактически, это не что иное, как интерпретация содержания документа, его толкование. Зачастую анализ документов имеет социальную направленность, и в этих случаях объектами для исследований становятся сообщения СМИ, деловая документация, содержания различных интервью, письма, ответы на вопросы анкетирования. Исследование результатов деятельности в сфере образования, проводится на основе анализа планов различного характера и назначения, программ, учебно-методических материалов, материалов аттестации, лицензирования, аккредитации и т.п.

Как объекты исследования официальные документы обладают рядом достоинств, в их числе, минимальная субъективность составителя документа, максимальная объективность информации, более полный охват действительности, большая степень точности сведений. Однако официальные документы имеют и недостатки. Прежде всего, они излишне формализованы, единообразны. В результате этого утрачивается информация, которая, по мнению составителя, не существенна, но важна для исследователя. Наконец, цели создания документов чаще всего не совпадают с задачами проводимого исследования, поэтому информация, содержащаяся в документах, должна перерабатываться, переосмысливаться автором исследования в зависимости от поставленных целей.

В учебном процессе вуза метод анализа документов может быть применен с целью развития профессиональной ориентации студентов, формирования и развития у обучающихся исследовательских компетенций, дальнейшего адекватного использования данного метода в их практической и профессиональной деятельности. Данный метод также помогает выявить личностные особенности студентов, их способности, мотивы и стремления.

В обучении анализ документов рассматривается как средство осмысления, фиксации, сохранения и передачи информации, а также определённого оформления знаний в какой-либо предметной области, их отношения к другим структурам, сферам, областям применения и т. д. Фактически метод анализа документов является не методом, а формой организации квазипрофессиональной деятельности студентов, одной из форм контекстного обучения, в котором основной единицей проектирования и развертывания содержания выступает «ситуация» во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости – проблемная ситуация [2]. Организация такой формы занятий как семинар – комментированное чтение и анализ документов предполагает такое преподнесение информации, которое приближает процесс познания к исследовательскому характеру. Проблемная ситуация начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения надо решить. Проблемной ситуацией в данном случае выступает интерпретация содержания документа, вычленение нужной информации, присвоение практического опыта.

Анализ документов оказывается эффективным путём восприятия и осмысления текстов, что особенно важно для сознательного изучения студентами учебных дисциплин, формирования и развития у них индивидуальных личностных смыслов обучения [3]. Использование данного метода позволяет активизировать процессы смыслообразования за счет включения умственных действий анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации; выделения наиболее значимых элементов; систематизации содержания. Проблема формирования у студентов ценностно-смыслового отношения к процессу изучения предметов являющихся непрофильными для их направления подготов-

ки особенно актуальна в педагогической практике; многие студенты считают, что общеобразовательные предметы, такие как математика и др., не влияют на их профессиональную самореализацию и социальный статус. Современному студенту на занятиях с традиционной системой обучения часто бывает скучно и не интересно, нет мотивации к обучению. В связи с этим применение метода анализа документов может стать способом развития у студентов познавательного интереса к предмету, эффективного усвоения учебного материала; формирования ценностных смыслообразующих ориентиров [4].

Продemonстрируем применение данного метода на вводном этапе процесса обучения математике студентов первого курса аграрного вуза по направлению подготовки 35.03.04 Агрономия. Целью данного этапа – этапа активации рефлексии, критического отношения к имеющимся смыслам изучения математики – является становление смысловой позиции к процессу изучения математики [3]. Данный этап предполагает педагогическую поддержку личностной интерпретации значимости изучения предмета. Ведущим средством достижения этой цели выступает ситуация реконструкции имеющихся смыслов и поиск личностного (не узко-прагматического) смысла изучения математики, актуализирующая психологический механизм идентификации, характеризующийся отождествлением студентом себя с индивидами, добившимися успеха в сферах профессиональной деятельности, в том числе, благодаря и знанию математики. При реализации педагогической поддержки преподаватель математики решает ряд частных задач, а именно, помощь студентам в осознании ценности, цели, перспективы изучения математики; стимулирование критического и аналитического мышления, пополнение интеллектуального потенциала, развитие рефлексии; создание условий для разнообразной творческой деятельности на занятиях математики [5]. Преподаватель отказывается от роли какого-то фильтра, который проводит через себя образовательную информацию и служит помощником в работе, одного из источников информации [6]. Посредством данного метода обучения создаются условия для возникновения сомнений в имеющихся смыслах и привычном отношении к математике.

Итак, на вводном занятии по математике, студентам было предложено проанализировать следующие документы: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по своему направлению подготовки, рабочую программу дисциплины «Математика», атлас новых профессий (альманах перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15–20 лет – агентство стратегических инициатив «Сколково»). Практическая работа с документами включала в себя характеристику профессиональной деятельности выпускников, изучение требований к результатам освоения программы бакалавриата, анализ целей и место дисциплины «Математика» данных направлений подготовки в контексте профессионального образования; изучение междисциплинарных связей математики с последующими дисциплинами специализации, знакомство с профессиями будущего. Занятие было организовано в малых группах в форме веб-квеста. Студенты выполняли нижеследующие учебные задания.

Задание 1. (Работа с документом ФГОС ВО по направлению подготовки 35.03.04 Агрономия). Зайдите на портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, пройдя по ссылке <http://fgosvo.ru/>, пройдя по вкладкам: Материалы, ФГОС ВО, ФГОС ВО по направлениям бакалавриата, 350000 Сельское хозяйство, откройте вкладку ФГОС ВО по направлению подготовки 35.03.04 Агрономия.

- Проанализируйте область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата (пункт 4.1.) и составьте перечень областей, где, по Вашему мнению, могут пригодиться знания математики.
- Проанализируйте объекты профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата (пункт 4.2.) и выделите из них те, при работе с которыми, по Вашему мнению, могут пригодиться знания математики.
- Проанализируйте виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата (пункт 4.3.) и выделите из них те, в которых, по Вашему мнению, могут пригодиться знания математики.
- Сгруппируйте вместе область, объекты и виды профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, где, по Вашему

Область профессиональной деятельности, в которой могут пригодиться знания математики	Объекты профессиональной деятельности, при работе с которыми могут пригодиться знания математики	Виды профессиональной деятельности, в которых могут пригодиться знания математики
1.		1.
2.		

мнению, могут пригодиться знания математики, заполнив таблицу (не менее двух-трех пунктов):

Задание II. (Работа с документом *ФГОС ВО по направлению подготовки 35.03.04 Агрономия*).

а) Проанализируйте перечень профессионально-личностных качеств, способных обеспечить квалифицированную деятельность специалиста Вашего профиля и составьте список наиболее значимых для Вас. Обоснуйте свой выбор.

б) Проанализируйте перечень профессионально-личностных качеств, способных обеспечить квалифицированную деятельность специалиста Вашего профиля и составьте список тех компетенций, владение которыми, на Ваш взгляд, можно обеспечить посредством изучения математики. Прокомментируйте результаты выбора.

в) Сопоставьте полученные списки компетенций и сделайте вывод.

Задание III. (Работа с документом *Рабочая программа дисциплины «Математика» для направления подготовки 35.03.04 Агрономия*)

Зайдите на сайт Государственного аграрного университета Северного Зауралья, пройдя по ссылке <http://www.tsaa.ru/>, в вкладке *О нас* найдите раздел *Образование, Сведения об образовательной организации, Информация по образовательным программам, в том числе адаптированным*. Откройте документ *Рабочая программа дисциплины «Математика» для направления подготовки...*

а) Проанализируйте перечень компетенций по дисциплине «Математика» (п.1 «Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине») и проведите сравнительный анализ данных компетенций и компетенций из Вашего списка. Прокомментируйте ответ.

б) Покажите связи математики с последующими дисциплинами специализации (п. 4 «Содержание дисциплины»), заполнив таблицу (не менее двух пунктов)

Наименование дисциплин, для которых математика является предшествующей	Раздел «Математики», который используется при изучении последующих дисциплин специализации	Перечень основных понятий и методов раздела
1.		
2.		

Задание IV. (Работа с документом *Атлас новых профессий – альманах перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15–20 лет – агентство стратегических инициатив «Сколково»*).

Откройте документ, пройдя по ссылке <http://atlas100.ru/>

а) Подготовьте обзор профессий сельскохозяйственной отрасли, которые появятся до и после 2020 года, включая личностно-эмоциональное отношение.

б) Выделите надпрофессиональные навыки, которые будут нужны для данных профессий.

в) Выделите знания, умения и навыки, формирование которых возможно осуществить в процессе изучения дисциплины «Математика» и которые могли бы послужить основой для формирования выделенных надпрофессиональных навыков.

По результатам выполненных заданий была организована дискуссия. Студенты участвовали в решении вопросов: профессионально-личностные качества современного специалиста и специалиста будущего; роль математики в становлении современного специалиста сельскохозяйственного производства; значение математики в современном мире.

Задания увлекли представителей всех уровней сформированности личного смысла изучения математики, студенты с интересом изучали области своей предстоящей профессиональной деятельности и требования к результатам своего обучения, каждый с увлечением выбирал для себя компетенции, которыми хотел бы овладеть. В ходе обсуждения студентами высказывались мысли о том, что «в настоящее время математика пропитывает нас сквозь всю нашу жизнь. Мы уже не представляем мир без всех многочисленных технических средств и приспособлений. А они каждый день совершенствуются. То, что еще 10 лет назад казалось фантастикой сейчас уже реальность». По окончании проведенной дискуссии удалось сделать вывод о том, что владение методами алгебры и геометрии, математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования является необходимым или, по крайней мере, желаемым качеством современного специалиста-агрария. С развитием научно-технического прогресса, требования, предъявляемые к специалистам сельскохозяйственного производства, усложняются. Автоматизация сельскохозяйственных процессов и систем требует умения управлять проектами и процессами, управлять сложными автоматизированными комплексами, работать с искусственным интеллектом (си-

стемная инженерия), обладать системным мышлением. В связи с этим роль математики в современном мире еще более возрастает, математика является ключом к познанию окружающего мира, базой научно-технического прогресса и важной компонентой развития личности.

Таким образом, применение метода анализа документов позволяет продвигать становление личного смысла изучения математики у студентов непрофильных направлений вуза и обеспечить связанное с этим повышение уровня профессиональной компетентности [7].

Библиографический список

1. Александрова У.В. Метод проекта – метод для успеха. *Новая наука: Теоретический и практический взгляд*. 2016. № 3-2 (69): 35 – 37.
2. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. *Инварианты профессионализма: проблемы формирования*: монография. Москва: Логос, 2011.
3. Бирюкова Н.В. Модель формирования личного смысла изучения математики у студентов непрофильных направлений. *Агропродовольственная политика России*. 2017; 12 (72): 161 – 164.
4. Виноградова М.В., Мальчукова Н.Н. Ценностные ориентации будущего агрария в профессиональной деятельности (на примере ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья). *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 147 – 149.
5. Бирюкова Н.В. Педагогическая поддержка формирования личного смысла изучения математики у студентов вуза. *Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса: сборник статей всероссийской научной конференции*. 2017: 408 – 414.
6. Виноградова М.В., Якобчук Л.И. Внедрение интерактивных форм при обучении математике в агроуниверситете. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 147 – 149.
7. Бирюкова Н.В. Математический цветник роз «Гвидо Гранди» как средство реализации профессиональной направленности в обучении математике студентов аграрного вуза. *Вестник Государственного аграрного университета Северного Зауралья*. 2018; 3: 25 – 31.

References

1. Aleksandrova U.V. Metod proekta – metod dlya uspeha. *Novaya nauka: Teoreticheskij i prakticheskij vzglyad*. 2016. № 3-2 (69): 35 – 37.
2. Verbitskij A.A., Ilyazova M.D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya*: monografiya. Moskva: Logos, 2011.
3. Biryukova N.V. Model' formirovaniya lichnostnogo smysla izucheniya matematiki u studentov neprofil'nyh napravlenij. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; 12 (72): 161 – 164.
4. Vinogradova M.V., Mal'chukova N.N. Cennostnye orientacii budushego agrariya v professional'noj deyatel'nosti (na primere FGBOU VO GAU Severnogo Zaural'ya). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 147 – 149.
5. Biryukova N.V. Pedagogicheskaya podderzhka formirovaniya lichnostnogo smysla izucheniya matematiki u studentov vuza. *Integraciya nauki i praktiki dlya razvitiya Agropromyshlennogo kompleksa: sbornik statej vserossijskoj nauchnoj konferencii*. 2017: 408 – 414.
6. Vinogradova M.V., Yakobchuk L.I. Vnedrenie interaktivnyh form pri obuchenii matematike v agrouniversitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 147 – 149.
7. Biryukova N.V. Matematicheskij cvetnik roz «Gvido Grandi» kak sredstvo realizacii professional'noj napravlenosti v obuchenii matematike studentov agrarnogo vuza. *Vestnik Gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zaural'ya*. 2018; 3: 25 – 31.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 369:373.1

Zavrzhnov V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, Service and Tourism, Arzamas branch of UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru*

Retyunskih M.A., *2nd year student, Psycho-Pedagogical Faculty, Arzamas branch of UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru*

Zakharov G.V., *3rd year student, Psycho-Pedagogical Faculty, Arzamas branch of UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru*

PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS: SOCIAL-PEDAGOGICAL ASPECT. The article is dedicated to a theoretical analysis of a problem of professional self-determination of future social workers. The subject of study is a comparison of the specifics of professional self-determination among students working in the field of social work and students not engaged in professional activities in the chosen specialty. The urgency of the stated problem lies in the fact that the professional environment is an important factor in professional self-determination, therefore, the study of its features among students engaged in professional activities can help to overcome the difficulties that accompany the development of a professional in the field of social work. On the other hand, the study of the specifics of professional self-determination among students engaged in professional activities will make it possible to determine the socio-pedagogical aspect of the problem and to identify the possibilities for its effective solution. The article analyzes the main approaches to professional self-determination, studies its features among students, future social workers, and gives a comparative description of professional self-determination of students working and not working in their chosen profession.

Key words: social work, professional self-determination, future social workers, combination of professional and educational activities, social and pedagogical aspect.

В.В. Заважнов, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы, сервиса и туризма, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет, Арзамасский филиал, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

М.А. Ретюнских, студентка 2 курса, психолого-педагогического факультета, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет, Арзамасский филиал, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

Г.В. Захаров, студент 3 курса, психолого-педагогического факультета, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет, Арзамасский филиал г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы профессионального самоопределения будущих социальных работников. Предметом изучения является сравнение специфики профессионального самоопределения у студентов, работающих в сфере социальной работы и студентов, не осуществляющих профессиональную деятельность по выбранной специальности. Актуальность заявленной проблемы заключается в том, что профессиональная среда является важным фактором профессионального самоопределения, следовательно, исследование его особенностей у студентов, осуществляющих профессиональную деятельность, может помочь в преодолении затруднений, сопровождающих становление профессионала в области социальной работы. С другой стороны изучение специфики профессионального самоопределения у студентов, занимающихся профессиональной деятельностью, позволит определить социально-педагогический аспект проблемы и выявить возможности её эффективного решения. В статье проанализированы основные подходы к профессиональному самоопределению, изучены его особенности у студентов – будущих социальных работников и дана сравнительная характеристика профессионального самоопределения студентов работающих и не работающих по избранной профессии.

Ключевые слова: социальная работа, профессиональное самоопределение, будущие социальные работники, совмещение профессиональной и учебной деятельности, социально-педагогический аспект.

Профессиональное самоопределение на протяжении длительного времени остается предметом научного интереса множества различных дисциплин. Актуальность исследований, связанных с этим феноменом, обуславливается значимостью профессионального самоопределения для отдельной личности и необходимостью оказания ей помощи для успешного выбора профессии. Профессиональное самоопределение – достаточно сложное явление, поэтому и подходы к определению его сущности отличаются многообразием. Профессиональное самоопределение может быть понято и как результат выбора сферы профессиональной деятельности, и как процесс осознания себя и своих возможностей в контексте освоения выбранной профессии. Здесь уместно подчеркнуть то обстоятельство, что профессиональное самоопределение это не одномоментное событие, определяемое выбором рода деятельности, а сложный многоплановый процесс становления личности в конкретной профессиональной среде. Исходя из этого, предметом данного исследования являются особенности профессионального самоопределения будущих социальных работников, при этом внимание направлено на сравнение этих особенностей у студентов, работающих по данной специальности и у тех, кто не трудоустроен в сфере социального обслуживания.

Профессиональное самоопределение в контексте философских исследований (Н.А. Бердяев, В. Франкл, Э. Фромм и др.) предстает как один из наиболее значимых феноменов в становлении личности, являющийся важной стороной жизненного самоопределения. Процесс профессионального самоопределения и его результаты рассматриваются в философии как существенная часть проблемы обретения смысла жизни, определения себя и своих возможностей в качестве субъекта конкретной деятельности.

Профессиональное самоопределение в контексте социологических исследований (М.В. Батырева, Г.Б. Кораблева, Н.Д. Левитов и др.) может рассматриваться как процесс и результат интегрирования личности в социально-профессиональную структуру общества. Критерием результативности профессионального самоопределения, согласно данной точке зрения, является формирование позитивного отношения человека к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

В контексте психологических исследований выделяются два подхода к изучению самоопределения личности. Первый подход (Л.И. Божович, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн и др.) рассматривает самоопределение как поиск смысла. В контексте данного подхода профессиональное самоопределение может быть понято как феномен личностного плана, в котором непосредственно взаимосвязаны профессиональный выбор, становление внутренней активной позиции, планирование собственной жизни и обретение смысла своего существования.

Второй подход к проблеме самоопределения (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.Н. Семенов и др.) определяет его как обретение себя через преодоление неопределенности своего существования и разрешение внутренних конфликтов и

противоречий. В контексте данного подхода профессиональное самоопределение рассматривается как определение собственного места в проблемной ситуации, вызванной необходимостью выбора. Значительную роль в данном процессе играет способность личности к самопознанию и анализу своих возможностей.

Многообразие концепций и моделей профессионального самоопределения позволяет говорить о сложности и неоднозначности его результатов, а также об особой важности данного феномена в личностном развитии и освоении социального опыта. Нельзя не упомянуть в контексте данного исследования об огромной роли профессионального самоопределения в саморазвитии и самореализации личности, её выходе на новый уровень достижений.

Следовательно, с точки зрения социальных и психологических исследований профессиональное самоопределение наделяется особым смыслом, поскольку его социально значимым результатом является развитие самоопределяющейся личности, способной к объективному анализу собственных возможностей, ситуации деятельности и, соответственно, к осуществлению адекватного поведения.

В контексте социально-педагогических исследований профессионального самоопределения повышенное внимание уделяется изучению условий и факторов, которые могут помочь в формировании и развитии личности, способной к самоопределению. Социально-педагогический смысл изучаемой проблемы заключается в поиске новых подходов и технологий, позволяющих эффективно решать трудности профессионального самоопределения, с которыми сталкивается большинство студентов на этапе выбора сферы профессиональной деятельности. Одной из задач социальной педагогики является изучение того, как именно могут быть использованы особенности профессиональной среды для развития профессионала.

В работах К.А. Абульхановой-Славской, А.К. Марковой, Н.С. Пряжниковой, Е.Ю. Пряжниковой и др. содержание профессионального самоопределения раскрывается через самоизменение личности, достижение согласованности личностных и социально-профессиональных потребностей. Значимость профессионального самоопределения в социально-педагогическом плане заключается в том, что оно обеспечивает интеграцию личности в социально-профессиональную группу и задает соответствующий образ жизни.

Ознакомление с существующими подходами к проблеме профессионального самоопределения, которые сложились в различных отраслях научного познания, позволяет лучше познать смысл и содержание данного понятия. Профессиональное самоопределение – это процесс и результат осознания личностью субъективного смысла избранной профессии и формирование опыта деятельности, получаемого во взаимодействии с различными партнерами. Становление профессионального самоопределения происходит через актуализацию сведений о профессии, введение в профессиональную деятельность, анализ полученного

в ней опыта, его субъективное переживание и определение дальнейших перспектив профессионального развития [1].

Вместе с тем, проблема профессионального самоопределения студентов, обучающихся по различным направлениям профессиональной подготовки, остается пока еще изученной недостаточно. Сложившаяся ситуация объясняется установками ряда исследователей (А.М. Кухарчук, В.В. Овсянникова, Д. Холланд и др.), которые больше внимания уделяют школьникам, а не студентам, так как предполагается, что последние уже сделали свой выбор. Личностная и социальная значимость данной проблемы детерминирована тем, что несформированность системы профессиональных ценностей и отсутствие представлений о своем профессиональном будущем не дают студентам особых преимуществ в условиях высокой конкуренции на рынке труда даже при наличии обширного запаса профессиональных знаний. Профессиональное самоопределение как сознательный акт формирования и утверждения своей позиции становится возможным только на основе развития самосознания студентов.

Исследуя проблему профессионального самоопределения студентов, можно выделить в ней следующие аспекты, которые могут стать предметом отдельного теоретического анализа в рамках данной работы. Во-первых, вопрос о профессиональном самоопределении студентов – будущих социальных работников довольно редко становится предметом изучения в отечественных научных исследованиях. Во-вторых, представляется необходимым особо рассмотреть специфику профессионального самоопределения студентов – будущих социальных работников, уже имеющих опыт профессиональной деятельности в данной сфере, и сравнить их со студентами, не имеющими трудового опыта в системе социального обслуживания.

Необходимость рассмотрения данных аспектов проблемы профессионального самоопределения заключается в том, что социальная работа как вид профессиональной деятельности обращается к эмоциональной и ценностно-смысловой сфере личности, выходя за пределы теоретических знаний и практических умений. При этом студенты, имеющие опыт профессиональной деятельности в системе социальной работы, характеризуются более объективными социальными и профессиональными ожиданиями, сформированными ценностными ориентациями, лучше знакомы с содержательной стороной профессиональной деятельности и прошли процесс интеграции в трудовые коллективы. Тем не менее, наличие опыта профессиональной деятельности в системе социальной работы не решает ключевых проблем профессионального самоопределения таких студентов, к которым относятся: недостаточная определенность представлений о своем профессиональном будущем, индивидуалистическая направленность ценностных ориентаций, низкий уровень сформированности необходимых профессиональных навыков и недостаточная готовность к самостоятельной деятельности при решении практических задач в современных условиях.

Исходя из представленной характеристики проблем профессионального самоопределения будущих социальных работников, можно определить показатели успешности профессионального самоопределения данной категории студентов: сформированность ценностных ориентаций и нравственных установок, обеспечивающих содержательную наполненность личности; высокий уровень развития самосознания и иных психологических структур, обеспечивающих восприятие себя в контексте профессиональной деятельности; осознание своих интересов, способностей и особенностей, обеспечивающих понимание собственных перспектив в социальной работе.

Достижение указанных показателей невозможно без понимания особенностей профессиональной деятельности в системе социальной работы. Данная деятельность подразумевает оказание помощи людям, которые находятся в сложной жизненной ситуации и не имеют возможности самостоятельно преодолеть существующие трудности. Профессиональная деятельность социального работника обладает высокой социальной значимостью, поскольку от ее результативности зависит судьба другого человека. Сложный характер проблем, решаемых в социальной работе, приводит к тому, что профессиональная деятельность в ней характеризуется высоким уровнем самостоятельности в принятии решений, а результаты такой деятельности сложно оценивать посредством формальных показателей. При этом социальная работа как профессиональная деятельность в наибольшей степени связана с взаимодействием между людьми [2].

Особенности профессионального самоопределения студентов, получающих образование социального работника, были проанализированы в исследовании Г.С. Жуковой и С.Н. Козловской. Авторами были выделены несколько уровней профессионального самоопределения студентов. Низкий уровень подразумевает отрицательное отношение к профессиональному саморазвитию, а деятельность обучающегося направлена на адаптацию к профессиональной деятельности. Активность студента сводится к выполнению инструкций или подражанию.

Средний уровень профессионального самоопределения отличается наличием у студента потребности в совершенствовании ряда элементов профессиональной деятельности, при наличии положительного отношения к профессиональному саморазвитию. Обучающиеся демонстрируют повышенный уровень самостоятельности в профессиональной деятельности и сознательно регулируют свое поведение в зависимости от выполнения профессиональных задач.

Высокий уровень профессионального самоопределения предполагает творческий подход к выполнению профессиональной деятельности, стремле-

ние к её усовершенствованию. Отношение к профессиональной деятельности отличается осознанностью, наблюдается потребность в реализации собственных жизненных планов [3].

Существующие исследования, направленные на изучение особенностей профессионального самоопределения студентов занятых и не занятых в профессиональной деятельности по избранной профессии, показывают, что наиболее важной причиной совмещения профессиональной и учебной деятельности является потребность в обеспечении устойчивого финансового благополучия. Студенты, занятые в системе социальной работы, как правило, вынуждены в силу тех или иных социально-экономических условий зарабатывать самостоятельно. Соответственно, среди студентов, не трудоустроенных по профессии, значительно больше доля тех, кто получает финансовую помощь из различных источников. С другой стороны, исследование предпочтений будущих социальных работников занятых в профессиональной деятельности по избранной специальности показывает, что они испытывают потребность в смене профессиональной деятельности на более доходную, однако существующие сложности на рынке труда не позволяют им осуществить эту перемену [4].

Еще одним отличием между студентами, осуществляющими профессиональную деятельность, и не занятыми в социальной работе является характер мотивации. Существующие исследования показывают, что работающие студенты, занятые в сферах деятельности, соответствующих выбранному направлению подготовки, высоко оценивают получаемые знания как ценные и востребованные для дальнейшей профессиональной деятельности. Отношение к получаемым знаниям у будущих социальных работников, работающих по выбранной профессии, определяется восприятием полученных знаний как фактора дальнейшего профессионального роста и повышения собственного престижа в профессиональном сообществе. Об этом также говорит отрицательной связи между отношением к получаемым знаниям и мотивацией к обучению ради повышения собственной компетентности, т. е. учебная деятельность для будущих социальных работников, занимающихся профессиональной деятельностью по выбранной профессии, не является фактором личностного роста. Отношение к ней связано с социально-экономической ситуацией в сфере социального обслуживания, при которой получаемые знания могут способствовать карьерному росту. У студентов, не работающих в системе социальной работы, восприятие получаемых знаний обуславливается потребностью в личностном росте. По этой причине данная часть студентов относится к знаниям как к средству развития собственных компетенций и выхода на новый уровень профессиональных достижений. При этом студенты, осуществляющие профессиональную деятельность в соответствии с выбранной профессией, в большей степени удовлетворены достигнутыми результатами и воспринимают свою жизнь как более эмоционально насыщенную [5].

Еще одной характерной особенностью, обуславливающей различия между работающими и неработающими студентами – будущими социальными работниками, является развитие синдрома «эмоционального выгорания». Исследования, существующие в данной области, показывают, что данный синдром отчасти присущ даже тем студентам, которые не работают по выбранной профессии, но обучаются достаточно долго и уже имеют опыт взаимодействия с получателями социальных услуг. Значительно отчетливее данный синдром выражен у студентов, длительное время занятых в профессии. Продолжительная профессиональная деятельность в сфере социальной работы способствует становлению развернутой и конкретизированной системы представлений о себе как о профессионале, но при этом образ получателя социальных услуг становится все более упрощенным и наделяется негативными характеристиками. Следствием этого становится то, что студентам не занятым в профессии значительно легче преодолеть противоречие между желанием оказывать помощь социально незащищенным категориям граждан и возможными негативными эмоциями, возникающими в результате взаимодействия. Невозможность преодоления данного противоречия у студентов, занимающихся профессиональной деятельностью в системе социального обслуживания, нередко становится причиной смены профессии и образа жизни [6].

Таким образом, профессиональное самоопределение – это процесс и результат осознания личностью субъективного смысла избранной профессии и формирование опыта деятельности, получаемого во взаимодействии с различными партнерами. Социально-педагогический аспект профессионального самоопределения будущих социальных работников заключается в том, что характер их деятельности и профессиональное окружение оказываются важным фактором, обуславливающим самосознание будущего специалиста. Теоретический анализ особенностей студентов работающих и не работающих в сфере социальной работы показывает, что выбор совмещения учебы и работы обусловлен социально-экономическими причинами. При этом у студентов, работающих по выбранной профессии, знания, получаемые в ходе учебы, воспринимаются не как средство развития своих компетенций, а как фактор карьерного роста. В то же время студенты, работающие по выбранной профессии, воспринимают свою жизнь как более эмоционально насыщенную. Одним из серьезных затруднений будущих социальных работников, осуществляющих деятельность по выбранной профессии, является эмоциональное выгорание, которое становится причиной пересмотра представлений о профессиональной деятельности и смены профессии.

Библиографический список

1. Завражнов В.В. *Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Арзамас, 2010.
2. Медведева Г.П. *Деонтология социальной работы*. Москва: Издательский центр «Академия», 2011.
3. Жукова Г.С., Козловская С.Н. Психологические критерии самоопределения будущих социальных работников в системе двухуровневой профессиональной подготовки. *Человеческий капитал*. 2014; 1 (71): 53 – 57.
4. Мясникова Н.И. Жизненные стратегии поведения работающих студентов-медиков. *Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения*. 2018; Т. 2, № 2: 178 – 182.
5. Годунова А.Д., Грицков В.Л. Мотивационные особенности работающих и неработающих студентов (на примере Санкт-Петербургского государственного университета). *Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ*. 2015; Т. 3: 41 – 47.
6. Папанова О.А. Синдром «эмоционального выгорания» у студентов – будущих социальных работников и способы его профилактики. *Высшее образование сегодня*. 2008; 9: 49 – 53.

References

1. Zavrzhnov V.V. *Pedagogicheskoe obespechenie professional'nogo samoopredeleniya buduschih pedagogov-psihologov v vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Arzamas, 2010.
2. Medvedeva G.P. *Deontologiya social'noj raboty*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2011.
3. Zhukova G.S., Kozlovskaya S.N. Psihologicheskie kriterii samoopredeleniya buduschih social'nyh rabotnikov v sisteme dvuhurovnevoj professional'noj podgotovki. *Chelovecheskij kapital*. 2014; 1 (71): 53 – 57.
4. Myasnikova N.I. Zhiznennye strategii povedeniya rabotayuschih studentov-medikov. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sociologiya. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya*. 2018; Т. 2, № 2: 178 – 182.
5. Godunova A.D., Grickov V.L. Motivacionnye osobennosti rabotayuschih i nerabotayuschih studentov (na primere Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta). *Nauchnye issledovaniya vypusknikov fakul'teta psihologii SPBGU*. 2015; Т. 3: 41 – 47.
6. Papanova O.A. Sindrom «emocional'nogo vygoraniya» u studentov – buduschih social'nyh rabotnikov i sposoby ego profilaktiki. *Vyshee obrazovanie segodnya*. 2008; 9: 49 – 53.

Статья поступила в редакцию 29.03.19

УДК 37.062.1

Krivikh S.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: krivih71@yandex.ru

THE MECHANISM OF FUNCTIONING OF COMPLEX SUPPORT SERVICE OF ORPHANS AMONG STUDENTS AT INDUSTRIAL SHIPBUILDING LYCEUM.

The article presents a functioning mechanism in Industrial Shipbuilding Lyceum of St. Petersburg of the Comprehensive Support Service for Orphaned Students. The directions of work, stages, subjects and results of activity of the Integrated Support Service are disclosed. The essential characteristics of pedagogical support affecting the process of comprehensive support for orphan students of vocational education institutions are presented, and the mechanisms for the gradual functioning of the Integrated Support Service of the Industrial Shipbuilding Lyceum and the work of an individual curator in the process of supporting orphans are shown. Official duties and directions of activity of an individual curator are prescribed within the framework of comprehensive support for orphan students.

Key words: orphan students, escort, Integrated Support Service.

С.В. Кривых, д-р пед. наук, проф., проф. каф. социализации и воспитания, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», руководитель ресурсного центра ИСП, г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru

МЕХАНИЗМ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛУЖБЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ-СИРОТ ИНДУСТРИАЛЬНО-СУДОСТРОИТЕЛЬНОГО ЛИЦЕЯ

В статье представлен механизм функционирования в Индустриально-судостроительном лицее Санкт-Петербурга Службы комплексного сопровождения учащихся-сирот. Раскрываются направления работы, этапы, субъекты и результаты деятельности Службы комплексного сопровождения. Представлены существенные характеристики педагогического сопровождения, влияющие на процесс комплексного сопровождения учащихся-сирот учреждений профессионального образования, а также показаны механизмы поэтапного функционирования Службы комплексного сопровождения Индустриально-судостроительного лицея и работа индивидуального куратора в процессе сопровождения сирот. Прописаны должностные обязанности и направления деятельности индивидуального куратора в рамках комплексного сопровождения учащихся-сирот.

Ключевые слова: учащиеся-сироты, сопровождение, Служба комплексного сопровождения.

Важнейшей целью деятельности сиротского учреждения сегодня становится реализация права воспитанника-сироты на полноценное и разностороннее его развитие. Постановление Правительства РФ от 24.05.2014 № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» предусматривает реализацию мероприятий по социально-профессиональной, в том числе постинтернатной, адаптации воспитанников этих учреждений различными средствами: защите прав и законных интересов сирот, предоставление им государственных гарантий, организацию сопровождаемого проживания, воспитательно-реабилитационного и учебно-тренировочного процесса в организации для развития и реализации личного потенциала и социальной активности воспитанников, получение необходимой помощи и поддержки специалистов, осуществляющих сопровождение.

Среди сирот довольно часто встречаются подростки с отклонениями в развитии (как соматического здоровья, так и поведенческих девиаций), поэтому сиротскому учреждению предписано осуществление психолого-медико-педагогической реабилитации подростков, в том числе реализация мероприятий по оказанию им психологической, социально-педагогической, реабилитационной помощи, включая организацию психопрофилактической и психокоррекционной работы, психологической помощи нуждающимся в ней.

Сиротское учреждение разрабатывает программу индивидуального развития и жизнеустройства сироты (Н.Н. Кузина [1]) и создает условия для ее реализации в виде различных механизмов, которые в сиротских учреждениях не отличаются большим разнообразием. Довольно часто в практике встречается психолого-медико-педагогическая комиссия, которая создается «в целях своев-

ременного выявления детей с особенностями в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонениями в поведении, проведения их комплексного психолого-медико-педагогического обследования и подготовки по результатам обследования рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, а также подтверждения, уточнения или изменения ранее данных рекомендаций» (приказ Минобрнауки России от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»).

Реже встречаются социальные консилиумы в целях координации деятельности по реализации программ индивидуального развития и жизнеустройства сирот, воспитательных и иных планов работы учреждения. Ещё реже с этой целью организуется сетевое взаимодействие с государственными и негосударственными структурами, в том числе общественными и религиозными, организациями, благотворительными фондами, а также отдельными гражданами – добровольцами (волонтерами) в целях реализации мероприятий, направленных на совершенствование учебно-воспитательной деятельности сиротского учреждения, обеспечению сопровождения сирот в подготовке к самостоятельной жизни, оказанию поддержки социально-профессиональной адаптации, постинтернатному сопровождению, а также оказанию организационной, юридической и иной помощи сиротам.

В Структурном подразделении Детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Индустриально-судостроительного лицея (ИСП) созданы благоприятные условия пребывания, приближенные к семейным, способствующие интеллектуальному, эмоциональному, духовному, нравственному

и физическому развитию воспитанников. Для качественной подготовки воспитанника к самостоятельной жизни в ИСП создана *Служба комплексного сопровождения*, основными целями которой являются реализация комплекса мер, способствующих социально-профессиональной адаптации сирот, становлению профессиональных планов; развитие способностей и склонностей обучающихся, изучение особенностей их развития, своевременное выявление и комплексное обследование учащихся-сирот, испытывающих затруднения в обучении и социальной адаптации, профилактика отклоняющегося поведения воспитанников, а также социально-психологическое обеспечение педагогического процесса (Панова Н.В., Кузина Н.Н. [2, 3]).

Разработка содержания комплексного сопровождения обучающихся-сирот, прежде всего, связана с четким определением содержания самого понятия «сопровождение», а также с объективизацией его целей, задач, направлений и разработкой структурно-функциональной модели сопровождения. В наиболее общем – междисциплинарном плане – сам термин «сопровождение» означает «идти рядом с человеком, движущимся вперед, преодолевая трудности» и используется по отношению к человеку, которому нужна «помощь, поддержка в преодолении возникающих (возникших) трудностей (проблем) в процессе самореализации, достижения жизненно важных целей» (словарь Ожегова).

Сопровождение – методически организованный процесс взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего, результатом которого является решение актуальной проблемы и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. Процесс оказания помощи и поддержки субъекту, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Субъекты сопровождения – специалисты органов, учреждений, организаций и служб, задействованные в системе сопровождения выпускников учреждений интернатного типа, сами выпускники – дети из числа воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Сущностные характеристики педагогического сопровождения, влияющие на процесс комплексного сопровождения учащихся-сирот учреждений профессионального образования, имеет следующие важные характеристики:

- природа сопровождения предполагает проявление активности на сопровождаемое явление;
- управляемый характер, связанный с оптимальной траекторией профессионального развития обучающегося-сироты;
- индивидуальный характер (содержательная адресность, сопровождаемого процесса);
- функционирование в специально созданной среде, задающей оптимальные условия для существования сопровождаемого явления;
- непрерывность реализации, наличие начала и конца сопровождения;
- опора на результаты мониторинга, которые детерминируют наполнение действий по сопровождению и формированию адаптационных механизмов.

Первым шагом на пути организации комплексного сопровождения как системной деятельности по созданию условий, обеспечивающих доступность качественного образования и социально-профессиональной адаптации обучающихся, является создание в ИСП психолого-медико-педагогического консилиума. Разработка и утверждение приказом директора «Положения о службе комплексного сопровождения профессионального образования обучающихся-сирот», других локальных актов позволяет не только структурировать деятельность инженерно-педагогического коллектива сообразно целям социализации и адаптации данной группы обучающихся, но и повысить его ответственность за результаты такой работы в целом, которая носит индивидуальный характер и реализуется как программа.

В современной интерпретации консилиум – это постоянно действующий, скоординированный, объединенный общими целями коллектив специалистов, реализующих ту или иную стратегию сопровождения как обучающегося, так и образовательной среды в целом. Основные задачи его деятельности:

- выявление обучающихся-сирот, нуждающихся в дополнительной помощи специалистов;
- разработка и индивидуализация образовательного маршрута «внутри» стандартных образовательных программ;
- реализация коррекционно-развивающей деятельности и комплексного сопровождения обучающегося-сироты силами специалистов консилиума;
- оценка эффективности дополнительной помощи и координация взаимодействия специалистов по ее оказанию.

Данная форма работы положительно зарекомендовала себя в учреждениях с теми возможностями, которые она открывает, помогает заложить прочную институциональную базу для организации комплексного сопровождения обучающихся-сирот, организованной как профессиональное обучение [4].

Остановимся на механизме работы Службы комплексного сопровождения ИСП. Работа специалистов Службы строится поэтапно:

1 этап – этап наблюдения – заключается во включенном наблюдении за вновь поступившими сиротами в профессиональное образовательное учреждение из различных интернатных учреждений. Данный этап осуществляется различными специалистами, непосредственно работающими с сиротами: воспитатели и психологи общежития, мастера производственного обучения и педагоги в ходе

образовательного процесса, социальные педагоги и медицинский работник в ходе первичных обследований вновь поступивших сирот. Первый этап длится не более двух недель. Результатом 1 этапа является консилиум по каждому конкретному сироте, в ходе которого каждый специалист делится своими наблюдениями и высказывает свои соображения о необходимых мерах, обследованиях и мероприятиях с каждым конкретным сиротой.

2 этап – этап необходимых обследований – на этом этапе каждый специалист (медработник, психолог, социальный педагог, воспитатель) на основании изучения документов поступившего сироты и результатов консилиума разрабатывает необходимые диагностики (психолог), план мероприятий (воспитатель, социальный педагог), карту медицинского наблюдения (медработник). Разработки каждого специалиста собираются социальным педагогом, с этими разработками может познакомиться индивидуальный куратор или наставник, если он существует.

3 этап – этап разработки программы индивидуального развития и жизнеустройства сироты, включающей программу действий для разных специалистов. Каждый раздел программы разрабатывает соответствующий специалист, общую Программу индивидуального развития и жизнеустройства сироты формирует социальный педагог и индивидуальный куратор (при наличии), они же следят за реализацией данного документа.

4 этап – этап промежуточного контроля, который заключается в рассмотрении промежуточных итогов реализации Программы сопровождения индивидуального развития и жизнеустройства воспитанника, внесения в нее при необходимости корректив. Промежуточный консилиум проводится не реже 4-х раз в учебный год, результаты по каждому сироте фиксируются специальным протоколом и вносятся в Программу.

Сиротское учреждение может закреплять индивидуальных кураторов (наставников) за сиротами на этапе сопровождаемого проживания. *Индивидуальный куратор* инициирует работу Службы сопровождения по проведению анализа, прогноза, текущего и перспективного планирования работы, в том числе:

- 1) организует индивидуальное сопровождение обучающегося-сироты, включающее:
 - оказание помощи в решении бытовых и социальных проблем, являясь личным примером;
 - содействие развитию социальных связей (родственники, коллеги, педагоги, друзья);
 - обучение пользованию социальными институтами (социальные службы, социальные учреждения здравоохранения, образования, социальной защиты и т.п.);
 - информирование о возможностях поддержки в предоставлении помощи;
 - вовлечение в программы для развития социальных компетенций в процессе жизнедеятельности;
 - оказание помощи в социально-профессиональной адаптации выпускников;
 - проведение профилактических мероприятий (консультирование, беседа, посещение занятий, организация досуга, поощрения и наказание и т. д.);
- 2) осуществляет контроль реализации программы индивидуального развития и жизнеустройства сироты, в случае необходимости инициация ее корректировка;
- 3) способствует созданию «информационного поля» постинтернатной адаптации, которое включает сведения об имеющихся вариантах трудоустройства или продолжения образования, возможностях получения медицинской и психологической помощи, вариантах организации досуга;
- 4) совместно с будущим выпускником разрабатывает жизненный и профессиональный план, проект маршрута постинтернатной адаптации;
- 5) организует работу по конкретизации маршрута постинтернатной адаптации, который отражен в маршрутном листе будущего выпускника;
- 6) согласует с учащимся-сиротой места прохождения учебных и производственных практики, организует экскурсии в организации, в которых будут трудоустроены выпускники;
- 7) проводит профилактическое сопровождение выпускников-сирот в первые два месяца после выпуска;
- 8) проводит ознакомительное занятие «Особенности самостоятельной жизни»;
- 9) организует работу по сбору информации и готовит документацию для базы данных выпускников центров социальной защиты района, города;
- 10) готовит информацию и документацию для психолого-медико-педагогических консилиумов;
- 11) проводит мониторинг социально-профессиональной адаптации обучающихся-сирот и готовит запрос на диагностику;
- 12) ведет социальную карту обучающегося-сироты;
- 13) взаимодействует со специалистами службы комплексного сопровождения;
- 14) участвует в комплексной работе по сопровождению сироты, когда все его проблемы и потребности рассматриваются коллегиально и (или) в индивидуальном порядке, исходя из его текущего состояния и особенностей социального окружения;

15) координирует работу с Центрами поддержки выпускников сиротских учреждений и взаимодействует с различными органами, учреждениями, организациями и специалистами в соответствии с планом сопровождения.

Согласно разработанной циклограмме, индивидуальный куратор (наставник) осуществляет сопровождение учащегося-сироты с октября по август на базе

ИСЛ, а в сентябре ведет его профилактическое сопровождение совместно со специалистами ИСЛ. Индивидуальный план развития и жизнеустройства воспитанника помимо указанных направлений работы включает мероприятия по преодолению выявленных трудностей у воспитанника, ответственных исполнителей и сроки осуществления мероприятий, а также отметку о выполнении.

Библиографический список

1. Кузина Н.Н., Панова Н.В. Индивидуальный план развития учащегося-сироты учреждения профессионального образования. *Академия профессионального образования*. 2018; 10: 58 – 68.
2. Панова Н.В., Баева И.Г. Принципы работы социально-психологической службы комплексного сопровождения. *Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы VIII Международной научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2018; 360 – 368.
3. Панова Н.В. Роль социально-психологической службы комплексного сопровождения в социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот. *Академия профессионального образования*. 2017; 6 (72): 40 – 52.
4. Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В. Организация сетевого взаимодействия с социальными партнерами с целью социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот и постинтернатного сопровождения выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений: методические рекомендации. Под редакцией Кривых С.В. Санкт-Петербург: СПбНИИПИВО, 2018; 200.

References

1. Kuzina N.N., Panova N.V. Individual'nyj plan razvitiya uchashegosya-siroty uchrezhdeniya professional'nogo obrazovaniya. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya*. 2018; 10: 58 – 68.
2. Panova N.V., Baeva I.G. Principy raboty social'no-psihologicheskoy sluzhby kompleksnogo soprovozhdeniya. *Social'noe vzaimodejstvie v razlichnyh sferah zhiznedeyatel'nosti: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg: Izd. RGPU im. A.I. Gercena, 2018; 360 – 368.
3. Panova N.V. Rol' social'no-psihologicheskoy sluzhby kompleksnogo soprovozhdeniya v social'no-professional'noj adaptacii uchaschihsya-sirot. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya*. 2017; 6 (72): 40 – 52.
4. Krivyh S.V., Kuzina N.N., Panova N.V. Organizaciya setevogo vzaimodejstviya s social'nymi partnerami s cel'yu social'no-professional'noj adaptacii uchaschihsya-sirot i postinternatnogo soprovozhdeniya vypusknikov-sirot professional'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij: metodicheskie rekomendacii. Pod redakciej Krivyh S.V. Sankt-Peterburg: SPbNIIPiVO, 2018; 200.

Статья поступила в редакцию 01.04.19

УДК 37.022

Krylova O.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, State Budget Institution of Additional Professional Education of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St.Petersburg, Russia), E-mail: krylovaon@mail.ru

Sheverdina I.D., postgraduate, State Budget Institution of Additional Professional Education of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St.Petersburg, Russia), E-mail: Ilona.sheverdina@mail.ru

PROCEDURAL KNOWLEDGE AS A COMPONENT OF MODERN CLASSIFICATION OF KNOWLEDGE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE USE OF FSES GE. The relevance of knowledge is substantiated in the educational process in this article. The work reveals the importance of knowledge types in terms of different sciences, presents approaches to understanding modern knowledge functions. Types of knowledge include information (declarative knowledge), answering *What-* and *Who-*question, procedural knowledge (*How?*), evaluative knowledge (*Why? What is the role and significance of this phenomenon?*), reflective knowledge that shows sensory perception personal motivation, personal values, self-control and self-evaluation, and answering the question *Why does it matter to me?* As a leading subject, the article presents a description of procedural knowledge, identifies their specificity in comparison with other types of knowledge and the results of experiments of modern researchers in various fields of knowledge are presented, which confirm the high importance of procedural knowledge to improve the effectiveness of modern education. The article presents some methods for effective problem solving based on procedural knowledge.

Key words: information (declarative knowledge), procedural knowledge, evaluative knowledge, reflective knowledge, functions of knowledge, types of knowledge, Federal State Educational Standard (FSES) of general education.

О.Н. Крылова, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: krylovaon@mail.ru

И.Д. Шевердина, аспирант, Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: Ilona.sheverdina@mail.ru

ПРОЦЕДУРНЫЕ ЗНАНИЯ КАК КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОЙ ВИДОЛОГИИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО

В статье обосновывается актуальность знаний в образовательном процессе сегодня. Показано значение видов знаний с позиций разных наук. Представлены подходы к пониманию современных функций знаний и современная видология знаний, в рамках которой, все знания подразделяются на: информационные (декларативные), отвечающие на вопрос «Что? Кто?», процедурные, отражающие способы деятельности, отвечают на вопрос: «Как?», оценочные знания, отвечающие на вопросы: «Зачем? Какова роль и значение данного явления?», а рефлексивные знания, отражающие чувственное восприятие, личную мотивацию, личные ценности, самоконтроль и самооценку, и отвечающие на вопрос: «Почему это для меня важно?». В качестве ведущего предмета в статье представлена характеристика процедурных знаний, выявлена их специфика по сравнению с другими видами знаний. Представлены результаты экспериментов современных исследователей разных областей знания, которые подтверждают высокую значимость процедурных знаний для повышения результативности современного образования. В статье представлены некоторые методы, успешного поиска решения проблем, в основе которых лежат процедурные знания.

Ключевые слова: информационные (декларативные знания), процедурные знания, оценочные знания, рефлексивные знания, функции знаний, видология знаний, виды знаний, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

В современный век введения федеральных государственных стандартов на всех уровнях образования: от дошкольного до высшего, типичными становятся деятельностный, компетентностный подходы к построению обучения. И поскольку образовательные результаты не формулируются больше на уровне знаний, может возникнуть «иллюзия», что знания больше не важны и можно формировать действия и компетенции обучающихся без знаниевого компонента. Однако, данный подход однозначно ошибочен.

Не случайно, та модель современного общества, куда мы движемся, называется «обществом знания», которое акцентирует роль знаний во всех сферах жизни человека, как следствие увеличивается значимость умений управления ими. На смену исключительно «информационного общества» приходит его сочетание с понятием «общества знания», так как одного доступа к информации уже недостаточно, чтобы обладать уверенностью в обладании стратегического ресурса. Согласно прогнозу фундаментальных исследований в сфере наук об

образовании в Российской Федерации на срок до 2030 года государство, также, заинтересовано в развитии понятия знания с позиций неклассической и постмодернистской методологии, выделение критериев результативности знания.

В созидании культуры у знаний проявляются три функции: 1) онтологическая – создают представления о мире; 2) ориентировочная – указывают направление и способ целесообразной деятельности; 3) оценочная – указывают нормы ценностного отношения общества, систему идеалов. Еще одну функцию знание выполняет в процессе созидания личности. Это – рефлексивная функция – знания помогают осознанию образа «Я» [1, с. 45].

С середины XX в. понимание категории «знания» претерпело некоторые изменения. В рамках быстро развивающейся когнитивной науки существует предположение о том, что в неосознаваемых человеком когнитивных процессах используется большой набор познавательных процедур – анализ, синтез, интерпретация и т. д. и вырабатываются знания, но все эти процедуры и само полученное с их помощью знание не осознаются.

В общем понимании «знание» есть истинная информация об объективном положении дел, полученная из надежного источника [2, с. 18]. В рамках постклассической парадигмы знания на смену постепенного приближения к истине приходит другое его понимание, когда оно активно конструирует, преобразует окружающий мир в соответствии с представлениями о желаемом. В связи с этим изменяются и ценность отдельных качеств учителя (преподавателя) и ученика. В то время как «знание» становится более открытой, гибкой системой, необходимо учиться быстро понимать новый язык, интерпретировать и генерализировать новое. Система знаний, которая включает в себя факты, обобщения, полезные практические умения и навыки составляет обновленное понимание содержания образования.

Исходя из этого обновляется и современная видология знаний учащихся с учетом требований ФГОС ОО, которая включает в себя: информационные (декларативные), отвечающие на вопрос «Что? Кто?», процедурные, отражающие способы деятельности, отвечающие на вопрос: «Как?», оценочные знания, отвечающие на вопросы: «Зачем? Какова роль и значение данного явления?», а рефлексивные знания, отражающие чувственное восприятие, личную мотивацию, личные ценности, самоконтроль и самооценку, и отвечающие на вопрос: «Почему это для меня важно?» Понятие «процедурные знания» часто можно встретить в области информатики, лингвистики, исследований по созданию искусственного интеллекта, менеджменте знаний и т. д.

В менеджменте знаний дается следующее определение процедурным знаниям – знания, имеющие активную природу, определяют представления о средствах и путях получения новых знаний, проверки знаний. Это алгоритмы разного рода. М.А. Холодная классифицировала знания на декларативные, процедурные, метакогнитивные, ценностно – смысловые. Процедурные знания – знания о том «как» – сведения о способах деятельности. Они представлены в виде инструкций, программ, алгоритмов, приемов и методов решения задач, начинаются со слов «Я знаю, как...» Процедурные знания относят к знаниям практического типа, поскольку они позволяют успешно действовать в конкретной ситуации. Знания этого типа с трудом осознаются, усваиваются через собственный опыт человека в ходе длительной целенаправленной практики [3, с. 36]. И.Г. Овчинникова также отмечала, что процедурные знания содержат информацию о программах действий (простых, сложных), которые трудно разложить на элементы [4, с. 153]. М.В. Якунин разделяет знания на процедурные и декларативные, отмечая, что первые составляют ядро базы знаний, они были использованы первыми при решении задач [5, с. 38].

Упоминание о процедурных знаниях можно найти и в работах когнитивных психологов.

Ларри Р. Сквайр дифференцировал в памяти информацию, основанную на навыках или процедурах, и информацию, основанную на определенных фактах и сведениях. Это различие схоже с классическими философскими и психологическими подходами к представлению знаний. Он подчеркивает, что декларативная память эксплицитна, доступна сознанию и включает факты и различные эпизоды. В её состав входит семантическая и эпизодическая память. Процедурное знание имплицитно, доступ становится возможным через решение задач [6, с. 290].

Д. Норман отмечал важность дифференциации декларативного и процедурного знания, так как есть существенные различия между «знанием, что» и «знанием, как» в плане реального действия, нежели на уровне вербального описания, а это необходимо учитывать в процессе обучения любому

Гилберт Райл определил два типа суждений о знании «знание, как» и «знание, что». По его мнению, они не сводимы друг другу, так как являются двумя разными типами высказывания. Однако, «знание, как» требует наличия «знания, что». Также он отмечает, что «знание, как» носит диспозиционный характер. Роберт Солсо давал следующее определение процедурным знаниям – тип когнитивной способности, предполагающий перемещение и манипулирование объектами [7, с. 430].

Концепция Дж. Андерсона (сокращенно АСТ: Adaptive control of thought), отражающая этапы формирования структуры знания, позволяет разделить их на декларативные и процедурные, а память на рабочую, декларативную и про-

дукционную. Декларативное знание – это эксплицитное знание, о котором мы можем сообщить и которое мы осознаем. Процедурное знание – это знание о том, как выполнять действия, и оно часто имплицитно [8, с. 235]. Андерсон приводит эксперимент немецкого гештальт – психолога Келера, проведенного с шимпанзе. На его основе были выделены три существенные особенности решения проблем:

- направленность на цель;
- разделение на подцели: решением проблемы нельзя считать те примитивные случаи, когда этот процесс состоит лишь из одного шага;
- применение оператора: термин оператор относится к действию, которое преобразует одно состояние проблемы в другое.

Решение всей проблемы является последовательностью операторов, стоит также уточнить, что термин «решение проблем» используется только для изначально сложных задач, если происходит повторное ее решение, то следует использовать другое понятие. Однако в случае, когда меняется подцель или вводятся дополнительные условия, то ситуация вновь может считаться «проблемной». Андерсон сформулировал вывод о том, что процедурное знание исходит из действий по решению проблем, входе которых цель делится на подцели, для которых у решающего проблему есть операторы. Часто решение проблемы связывают с поиском «проблемного пространства», состоящего из разных состояний проблемы: исходное, промежуточное и целевое. Каждый раз приступая к решению проблемы, исходное состояние может меняться. Эти состояния определяют проблемное пространство (пространство состояний), которое образует некий лабиринт, а операторы являются дорогами для перемещения между состояниями, иными словами нахождение верного пути можно назвать поиском. Аллен Ньюэлл, Герберт Саймон развили концепцию поиска в пространстве состояний при изучении решения проблем в когнитивной психологии и в области искусственного интеллекта. Приобретение операторов может быть получены двумя способами: если кто-то сообщает о них или когда мы наблюдаем за другими людьми. Первый метод – решение проблемы через обучение, второй – через воспроизведение решений других.

Рид и Болстад показали следующие результаты своего эксперимента, в котором предлагалось решить задачу. В случае, когда испытуемым предоставлялась абстрактная инструкция, решалось 13% набора проблема, если давался пример решения, то это число возрастало до 28%, испытуемые, которым давалось и решение, и абстрактная инструкция, решали 40% проблем. В области логики и статистики были получены похожие результаты Фонгом, Кранцом и Нистбеттом, Ченгом, Холиоаком, Оливером. Таким образом, операторы решения проблем могут быть приобретены в ходе открытия, воспроизведения, примера решения проблемы или через прямую инструкцию.

Решение проблемы также может быть достигнуто, применяя аналогию – процесс, с помощью которого решающий проблему отображает решение одной проблемы в решении другой проблемы. Она может быть прямой и более сложной, например, использование Солнечной системы Резерфордом в качестве модели строения атома, где вращение электронов отождествлялось с вращением планет вокруг Солнца. Гик и Холиоак провели эксперимент использования аналогии при решении проблем и выяснили, что количество испытуемых, способных решить сложную проблему при использовании аналогии, перенося модель решения, значительно увеличилось в сравнении с первоначальным состоянием, когда аналогичного примера не было. Однако при использовании аналогии сначала определяется, относится ли к делу уже известное решение проблемы, и затем отображаются элементы этого решения, чтобы получить оператор для текущей проблемы.

Для формального решения представления проблем когнитивные психологи создали обще – теоретический конструкт – системы продукции, состоящая из наборов правил продукции «если – то». Следует учитывать особенности таких правил:

- 1) Обусловленность: каждое правило продукции состоит из условия, описывающее, когда оно должно быть применено, и действия;
- 2) Модульность: общая компетентность в решении проблем разбита на множество правил продукции, для каждого оператора по одному;
- 3) Фактор цели: каждое правило продукции релевантно определенной цели заимствования из колонки;
- 4) Абстрактность: каждое правило применимо к классу ситуаций.

Таким образом, правила продукции – закодированные операторы решения проблем, которые отражают навык решения проблем после его хорошего освоения.

Существует три критерия, которые используют люди для управления выбора оператора: избегание операторов, уничтожающих результат предыдущих операторов, чтобы не вернуться к предыдущему состоянию; уменьшение различия между текущим и конечным состоянием; анализ средств и целей. Стоит отметить, что люди встречаются со сложностями при решении проблем, когда верное решение включает в себя увеличение различий между текущим и конечным состоянием и целью.

Ньюэлл и Саймон использовали метод анализа средств и целей в компьютерной программе «Универсальный решатель задач», которая моделирует реше-

ние проблем людьми. Он направлен на ликвидацию различий между текущим состоянием и целевым. Различие между анализом средств и целей, и принципа уменьшения различия состоит в том, что если нельзя незамедлительно использовать оператор, от него не отказываются.

Внимания требует также и представление проблемных ситуаций способом, позволяющим применить подходящие операторы, от этого зависит успешность решения проблемы. Явление функциональной фиксации, которое было рассмотрено в экспериментах и Майера, служит препятствием на пути решения проблем, так как люди не рассматривают объекты в другом функциональном значении.

Влияние установки проявляется в том случае, когда становится более доступным знание, релевантное конкретному типу решения проблемы. Влияние установки может угасать в случае, если однотипные подходы к решению проблем неудачны, в таких случаях нужно сменить установку и попробовать другой тип решения.

Решение проблем также может быть связано с эффектом инкубации, когда не успешность решения проблемы подталкивает людей сделать перерыв, затем они возвращаются к ней спустя какое-то количество времени и справляются. Смит и Блеккеншин в ходе эксперимента проверили гипотезу о том, что эффект инкубации может существовать, так как люди «забывают» о несработавших способах решения проблемы. Они доказали, что группа испытуемых с инкубационным периодом справилась с решением задач лучше, при этом испытуемые подтвердили забыли неподходящие подсказки. Инсайт – родственник к эффекту инкубации метод отличается тем, что невозможно понять, насколько близко ты находишься к решению проблемы.

Следует рассмотреть и взаимосвязь декларативных и процедурных знаний в ходе приобретения нового знания. При этом продукция – информационная единица (оператор + информация), которая описывает условия совершения некоторого действия. По Андерсону это происходит в два этапа: декларативный и процедурный. В ходе первого этапа декларативное знание переходит в процедурное, устанавливается связь между знанием «что» и условиями применения и другим знанием, в отношении которого оно является оператором (процесс компиляции знаний), затем заменяются универсальные переменные в декларации конкретными значениями («процедурализация знания») и в конечном счете происходит сочетание нескольких продукций в одну обобщенную («композиция продукций»). На процедурном этапе осуществляется «координация знаний»: универсальные продукции преобразуются в специализированные, при этом число продукций сокращается, константы заменяются на переменные, область применения продукций расширяется.

Представленные выше результаты экспериментов показывают, что процедурные знания важны в различных областях жизни в «обществе знания», но иллюстрацией возможностей формирования данного вида знаний в школьном образовании через учебники может стать, проведенный с 2007 по 2010 год О.Н. Крыловой анализ.

Процедурные знания занимают не существенное место в школьных учебниках РФ периода издания 1990 – 2010 года. Представление информации на уровне способов и методов познания, форм его фиксации, характеристики научных гипотез, тяжело «приживается» в них. Можно считать, что все проанализированные учебники (более 50), отличаются неудовлетворительным уровнем направленности на развитие процедурных знаний. Их наличие обнаружено в большей мере в учебниках, относящихся к предметам с ведущим компонентом «способы деятельности», однако в некоторых учебниках, с ведущим компонентом «научные знания», например, химии по сравнению с учебниками биологии и географии процедурные знания представлены в большей степени.

Библиографический список

1. Крылова О.Н. *Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.
2. Лекторский В.А. *Знание как предмет эпистемологии*. Москва, 2011 Юнг К. *Психософические типы*. Санкт-Петербург: Ювента, 1995.
3. Холодная М.А. *Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся*. Москва: Институт психологии РАН, 2016.
4. Овчинникова И.Г. *Переводческий билингвизм. По материалам ошибок письменного перевода*. Москва: Флинта, 2016.
5. Фаликман М. *Когнитивная психология: история и современность*. Москва: Ломоносов, 2011.
6. Солсо Р. *Когнитивная психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2011
7. Андерсон Дж. *Когнитивная психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.

References

1. Krylova O.N. *Razvitiye znanievoj tradicii v sovremennom sodержanii otechestvennogo shkol'nogo obrazovaniya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
2. Lektorskiy V.A. *Znanie kak predmet epistemologii*. Moskva, 2011 Yung K. *Psihofizicheskie tipy*. Sankt-Peterburg: Yuventa, 1995.
3. Holodnaya M.A. *Razvivayushchie uchebnye teksty kak sredstvo intellektual'nogo vospitaniya uchashchih'sya*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2016.
4. Ovchinnikova I.G. *Perevodcheskiy bilingvizm. Po materialam oshibok pis'mennogo perevoda*. Moskva: Flinta, 2016.
5. Falikman M. *Kognitivnaya psihologiya: istoriya i sovremennost'*. Moskva: Lomonosov, 2011.
6. Solso R. *Kognitivnaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2011
7. Anderson Dzh. *Kognitivnaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.

Аппарат организации усвоения исследовался авторами на наличие вопросов, направляющих ход мышления, которые отражают направленность на процедурные и оценочные знания. Данные виды знаний могут быть сформированы и предъявлены при использовании вопросов, направляющих ход мышления, т.к. процедурные знания отвечают на вопрос «как?».

Сравнительный анализ учебников по разным предметам конца XX века и начала XXI века выявил некоторый рост подобного рода вопросов и заданий в учебниках начала века, что свидетельствует, о повышении направленности на формирование процедурных знаний в школьных учебниках.

Детальный анализ вопросов, направленных на формирование процедурных в учебниках позволил выявить следующее. В учебниках химии присутствует тенденция снижения подобных вопросов от класса к классу. Причем если проводить анализ по отдельным авторам, то в учебниках под редакцией Г.Е. Рудзитиса, Ф.Г. Фельдмана издательства «Просвещение» количество таких вопросов изменяется от 90% в 8 классе, 85% – в 9-м классе, до 19% в 11 классе. А в учебниках издательства «Просвещение» под редакцией Н.С. Ахметова количество таких вопросов от 9 класса снижается до 47,9% к 25% в 11 классе.

Данный вывод свидетельствует, на наш взгляд, о непродуманном отношении к такому важному разделу учебников как вопросы и задания. Это повышает нагрузку на учителя, требуя от него самостоятельного подбора таковых вопросов, и не способствует у учащихся формированию процедурных знаний.

Тенденция, которая наметилась в учебниках биологии более благоприятная, она свидетельствует о повышении от класса к классу количества вопросов, направленных на формирование процедурных знаний. Среди учебников для 10-11 классов лидером по данному параметру является учебник «Биология, общие закономерности», авторы: С.Б. Захаров, С.Г. Мамонтов, В.Н. Сивоглазов; издание: М., «Школа-Пресс», 1998 г.; в учебниках для 8 классов лидером является учебник В.К. Шумного, Л.В. Высоцкого, Г.М. Дымницы, «Зоология – 8», допущенный МО, изд-во «Просвещение», 2000. В учебниках географии от класса к классу присутствует не ярко выраженная тенденция увеличения доли вопросов, направленных на формирование процедурных знаний. Хотя, в среднем для учебников географии характерен более низкий процент таких вопросов по сравнению с учебниками биологии и химии.

Наибольшее количество таких вопросов 45%, среди проанализированных нами учебников в учебнике А.П. Кузнецова, «Население и хозяйство мира», 10 класс, издательство «Дрофа», 2000 года издания, допущенный Министерством образования. Среди учебников для 8-9 класса лидером, (42% подобных вопросов и заданий), является учебник, под редакцией А.В. Даринского – «География России»: издательство «Просвещение», рекомендованный МО РФ в 1992 году. Более всего среди учебников 6 – 7 – класса 16,6% таких вопросов и заданий, в учебнике для 6 класса Н.Н. Петровой «География: начальный курс: 6 класс», издательство «Дрофа», 2000 года издания. Результаты данного исследования иллюстрируют возможности школьных учебников для формирования процедурных знаний. Однако основы для формирования всех видов знаний, и в том числе, процедурных, должны закладываться на всех уровнях содержания образования: концептуальном, программном, уровнях учебника, учебного материала и учащегося.

Таким образом, актуальность процедурных знаний в современном образовании не вызывает сомнений, однако в современном содержании образования возможности их адекватного формирования реализованы не в полной мере. Современные стандарты образования, и, в том числе, ФГОС ОО, повышают необходимо уметь оперировать не только информационными (декларативными), но и процедурными знаниями. И сформированность данных видов знаний является залогом для развития творческого мышления учащихся, которое позволяет им находить нестандартные решения проблем.

УДК 379.8

Kazaeva E.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: kazaevaevg@mail.ru

Chkhetiani N.S., senior lecturer, Department of Pop-Jazz Singing, Institute of Contemporary Art (Moscow, Russia), E-mail: sekvencia@mail.ru

FORMING SKILLS OF INTERACTION OF PARENTS AND CHILDREN IN MUSICAL-THEATRICAL ACTIVITY. The work on formation of skills of interaction between parents and children requires substantial modernization, filling with new content, using the potential of different types of activities in this process. Insufficient formation of the skills of interaction between parents and children leads to disruption of communication, maladjustment, and destructive forms of free pastime. The degree of elaboration of the problem of forming the skills of interaction between parents and children in the Russian scientific literature is presented. This allowed the authors to concretize the concept of "skills of interaction between parents and children in musical and theatrical activities." The main part of the article is dedicated to the presentation of the research experience of testing the methodology developed, as part of the dissertation research, of the formation of the skills of interaction between parents and children in musical and theatrical activities. Methods of forming skills of interaction between parents and children in musical and theatrical activities, reflecting the interrelation of structural components: meaningful, organizational and multifunctional, each of which can be implemented through certain stages – organizational, preparatory, constructive, reflexive – and is the praxeological basis for the development of technology formation skills of interaction of parents and children in additional education. The data obtained in the course of the experiment make it possible to draw conclusions about the effectiveness of the method of forming the skills of interaction between parents and children in musical and theatrical activities.

Key words: interaction skills, musical and theatrical activities, methods, parents and children, additional education.

Е.А. Казаева, д-р пед. наук, проф. каф. психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: kazaevaevg@mail.ru

Н.С. Чхетиани, доц. каф. эстрадно-джазового пения, Институт современного искусства, г. Москва, E-mail: sekvencia@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Работа по формированию навыков взаимодействия родителей и детей требует существенной модернизации, наполнения новым содержанием, использования потенциала разных видов деятельности в данном процессе. Недостаточная сформированность навыков взаимодействия родителей и детей приводит к нарушению коммуникации, дезадаптации, деструктивным формам свободного времяпрепровождения. Представлена степень разработанности проблемы формирования навыков взаимодействия родителей и детей в отечественной научной литературе. Это позволила авторам конкретизировать понятие «навыки взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности». Основная часть статьи посвящена представлению исследовательского опыта апробации разработанной, в рамках диссертационного исследования, методики формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности. Методика формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности, отражающая взаимосвязь структурных компонентов: содержательного, организационного и полифункционального, каждый из которых может быть реализован через определённые этапы – организационно-подготовительный, конструктивный, рефлексивный – и является практической основой для разработки технологий формирования навыков взаимодействия родителей и детей в дополнительном образовании. Полученные в ходе эксперимента данные позволяют сделать выводы о результативности методики формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности.

Ключевые слова: навыки взаимодействия, музыкально-театральная деятельность, методика, родители и дети, дополнительное образование.

Человек как существо социальное с первых дней своей жизни окружен себе подобными, включен в разного рода социальные взаимодействия. Будучи частью социума, человек, так или иначе, приобретает определенный субъективный опыт, который становится частью его личности. В этой связи наиболее продуктивным является дошкольный возраст, время, когда происходит формирование основных факторов, определяющих в дальнейшем способность человека к продуктивной коммуникации, к позитивному и сбалансированному общению с окружающими людьми и миром в целом.

Актуальность проблемы исследования обосновывается еще и состоянием социокультурной ситуации, связанной с процессом обновления системы дошкольного образования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (Далее – ФГОС ДО), вступившему в силу с 01.01.2014 г., важным обновлением в модернизации системы дошкольного образования является содержание образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, ориентированное на личность, способную под руководством взрослого накапливать и реализовывать опыт познания, деятельности, творчества, постижение своих возможностей и самопознания, развитие умения использовать полученные знания в практической деятельности. Одним из важных принципов дошкольного образования является принцип содействия и сотрудничества детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником образовательных отношений. Выдающиеся отечественные исследователи – Н.А. Ветлугина, А.П. Ершова, Б.Е. Захава, А.Н. Леонтьев, В.В. Медушевский, А.А. Пиличаускас, А.И. Савостьянов, О.Н. Соколова-Набойченко, Д.Б. Эльконин и др. – утверждают, что наиболее эффективным фактором развития указанных качеств в дошкольном возрасте становится музыкально-театральная деятельность, которая в полном объеме осуществляется в пространстве детских школ искусств.

Все это актуализирует поиск путей формирования навыков взаимодействия детей дошкольного возраста и их родителей в музыкально-театральной деятельности.

Проблема взаимодействия рассматривалась в работах отечественных и зарубежных философов (А.Н. Аверьянов, И.И. Жбанкова и др.), социологов (М. Вебер, Я. Шелпанский и др.), психологов (Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясичев, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, Г.А. Цукерман и др.). Исследованием социальных взаимодействий занимались Г.М. Андреева, А.А. Бодалева, А.В. Мудрик, А.-Н. Перре-Клермон и др.

В научном и методическом отношении основательно разработано такое направление оказания помощи семье в воспитании своих детей, как формирование педагогической культуры родителей (Т.К. Ахаян, И.В. Гребёнкин, Л.Н. Давыдова, М.С. Демидов, В.К. Елманова, И.В. Комановский, М.Д. Махлин, И.Т. Пукова и др.). Повышению эффективности сотрудничества школы и семьи посвящены работы ряда отечественных и зарубежных исследователей (Ю.К. Бабанский, Р.М. Капралова, А.В. Кирьякова, С.Г. Крамаренко, Р.С. Махов, Е.И. Наседкина, В.Г. Сенко, О.М. Урбанская, О. Хмяляйнен и др.). Учёными определены задачи и методика подготовки старшеклассников к семейной жизни (А.В. Ковинько, М.Н. Певзнер, Г.П. Разумихина). Вопросам подготовки будущих педагогов к работе с семьёй посвящены исследования (Н.В. Анненковой, Н.И. Болдырева, Т.В. Воликовой, Т.Ю. Гушиной, Н.З. Еловой, Р.М. Капраловой, В.И. Овчинниковой, П.И. Пивненко, В.Г. Сенко, В.И. Щеголь и др.) [1].

Менее других в теории и практике педагогической помощи семье разработаны и реализуются идеи поддержки семьи посредством целенаправленного развития у родителей и детей навыков взаимодействия, способностей общаться и сотрудничать в совместной игровой, познавательной, трудовой, досуговой, оздоровительной и другой деятельности (В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов, В.А. Караковский, В.В. Полукаров). Социально-психологические исследования и сама жизнь показывают, что совместная деятельность родителей и детей способствует укреплению внутрисемейных связей, общих интересов и увлечений, взаимопонимания, взаимодействия, взаимопомощи и в целом семейного микроклимата. Напротив, обеднение внутрисемейного взаимодействия несёт опасность разрушения атмосферы тепла, ласки и взаимной заботы, необходимой для нормального личностного развития ребёнка; может провоцировать онтологический кризис – отчуждение и разрыв между поколениями по основным смыслообразующим линиям жизни. Считаем, что наиболее эффективна в плане формирования навыков взаимодействия родителей и детей дошкольного возраста является музыкально-театральная деятельность.

Важную роль в формировании личности ребёнка играет музыкально-театральная деятельность, которая расширяет возможности их воспитания и развития (О.Н. Соколова-Набойченко, Т.В. Фуртас и др.); развивает эмоциональную сферу (Л.Л. Пилипенко, А.П. Цилинко) и творческие способности детей (О.Б. Куликовская, Л.А. Раздобарина), способствует формированию социокультурных ориентаций участников детского театрального коллектива (И.Б. Нестерова) и становлению опыта творческой деятельности (Н.В. Боркина), создает

оптимальную возможность для естественного самовыражения (Е.А. Аккуратова, О.А. Михалева, А.Б. Никитина, О.Н. Соколова-Набойченко, Т.В. Фуртас и др.) и творческой самореализации (Е.Ю. Трацевская).

Музыкально-театральная деятельность, являясь совместной творческой деятельностью, требует согласованных усилий всех ее участников: режиссера, музыкантов, актеров, художников. Освоение языка музыкально-драматического искусства закладывает основу для развития навыков восприятия, понимания мотивов и особенностей поведения людей, навыков общения, включающих способность передавать эмоционально окрашенную вербальную, телесно-двигательную, изобразительную информацию, что способствует формированию умений творческого взаимодействия у участников театральной деятельности [2].

Детские школы искусств, осуществляющие общеэстетическую подготовку детей в области хорового и сольного пения, инструментального исполнительства, хореографии, изобразительного искусства, обладают уникальными возможностями организации музыкально-театральной деятельности. Музыкальный театр в детской школе искусств помогает преодолеть односторонность раннего обучения в одной из областей искусства, вовлекая учащихся различных отделений (музыкального, хореографического, изобразительного искусства) в совместную творческую деятельность.

Отдельные аспекты использования музыкально-театральной деятельности при обучении в детских музыкальных школах или школах искусств рассмотрены в трудах Е.А. Аккуратовой (использование метода «анализа действия» в работе над музыкально-драматическим произведением), Л.М. Борухзон (развитие творческих способностей), Е.Г. Савиной (формирование умений межличностного взаимодействия) и др. Однако в этих исследованиях не раскрываются возможности музыкально-театральной деятельности в формировании навыков взаимодействия родителей и детей.

Анализ научных исследований, освещающих значение музыкально-театральной деятельности в воспитании и развитии детей, показал, что возможности музыкально-театральной деятельности в формировании навыков взаимодействия родителей и детей, посещающих детские школы искусств до сих пор не являлись предметом специального рассмотрения.

Практика организации образовательного процесса в детской школе искусств также свидетельствует о том, что при включении детей в совместную деятельность с родителями на групповых мероприятиях (хоровых, ансамблевых, хореографических) задача формирования навыков взаимодействия родителей и детей решается не в системе, а ситуативно. Используемые методы, приемы и формы обучения, как правило, направлены на индивидуальное развитие каждого ребенка, а не на формирование и у детей и у родителей навыков осуществлять совместный поиск решения творческой задачи. Организация многочисленных конкурсов и олимпиад в детских школах искусств способствует развитию преимущественно таких типов взаимодействия учащихся, как соперничество и конкуренция.

Рассмотрение и анализ трудов ученых позволяет констатировать актуальность проблемы формирования навыков взаимодействия родителей и ребенка в музыкально-театральной деятельности. Однако ретроспективный анализ психологической, педагогической, культурологической и социологической литературы, показывает, что данное направление на сегодняшний день остается недостаточным исследованным.

Авторами установлено, что навыки взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности обеспечивают *социальную компетентность* и учет позиции других людей (родитель), партнеров по общению или деятельности; *умение слушать* и вступать в диалог; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми; *управление поведением* партнера; *инициативное сотрудничество* в поиске и сборе информации; *разрешение конфликтов*; *умение выражать свои мысли* в соответствии с условиями коммуникации; рефлексия способов и условий общения. Анализ научной литературы позволил уточнить понятие «навыки взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности», которое рассматривается как комплекс коммуникативных норм, способов и форм в области организации общения и взаимодействия, позволяющий выстраивать на конструктивной основе отношения в сфере «родитель-ребенок» и также формирующий стиль коммуникативного поведения в процессе творческой деятельности [3].

С целью разрешения любой исследовательской задачи и получения значимого результата одним из важных факторов является выбор теоретико-методической основы. Опираясь на данные проведенного нами анализа, учитывая существующую в теории и практике педагогики тенденцию синтеза уже известных ранее подходов, основой исследования были избраны личностно-ориентированный, деятельностный и рефлексивно-гуманистический подходы. Названные и проанализированные подходы позволяют говорить об их глубоком внутреннем единстве, взаимосвязи, взаимодополняемости, комплементарности, наличии идей для реализации изучаемой проблемы. Каждый из этих подходов в определенной степени находит свое отражение в решении проблемы формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности.

Примененные в исследовании подходы относятся к общенаучному (деятельностный), конкретно-научному (личностно-ориентированный) и методико-тех-

нологическому (рефлексивно-гуманистический) уровням методологии, что определяет упорядоченность теоретико-методической основы формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности.

Интеграция личностно-ориентированного, деятельностного и рефлексивно-гуманистического подходов допускает учет возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников, отбор преимущественно продуктивных форм и методов формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности.

Обозначенная теоретико-методологическая основа позволила спроектировать методику формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности. При этом учитывались: а) профессиональная компетентность педагога, осуществляющего дополнительное образование дошкольников; б) объективно существующие факторы – ФГОС дошкольного образования; в) целостная образовательная сфера учреждений дополнительного образования; г) уровень сформированности навыков взаимодействия старших дошкольников с родителями [4].

Новизну спроектированной методики формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности составляет система педагогических принципов, являющаяся результатом теоретико-методологического анализа, позволившего экстраполировать идеи современной теории дошкольного образования, дополнительного образования, психологии.

В результате были выделены три подсистемы принципов:

- общепедагогические принципы теории и методики обучения и воспитания дошкольников (принцип субъектности, коммуникативного партнерства и сотрудничества, ситуативности, рефлексии);
- принципы педагогики искусства (опора на интерес, сочетание художественного восприятия и практической деятельности, интеграция предметов искусств между собой, преемственности);
- принципы реализации идей взаимодействия (принцип эмпатии, культурно-ориентированной направленности, кооперации и вежливости).

Содержательный блок методики формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности включает их в структуру и содержательную сторону. В структуре формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности выделяем интеграцию таких компонентов, как когнитивно-перцептивный, процессуально-деятельностный, оценочно-рефлексивный. Функциональность данных компонентов отражена в полифункциональном блоке. Первый компонент блока – когнитивно-перцептивный – содержит процессы восприятия, взаимопознания и взаимопонимания участников взаимодействия; процессуально-деятельностный, включает в себя содержание совместных дел и общих забот родителей и детей, их умение мотивировать друг друга на совместную деятельность и достижения в ней, сформированность ряда конкретных умений; оценочно-рефлексивный, учитывает сформированность положительной «Я-концепции» родителей и детей, адекватного оценивания друг друга, процесса, условий и результатов взаимодействия. Таким образом, определена последовательность действий при формировании навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности. При этом подчеркивается тезис: содержание и взаимодействие каждого из компонентов определяются требованиями Федерального закона об образовании в Российской Федерации, *Федеральным Государственным Образовательным Стандартом ДО*, необходимо определению суммы коммуникативных знаний и умений дошкольников [3].

Полифункциональный блок методики формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности представляет культуросохраняющей, мирообеспечивающей, социальной адаптации, коммуникативной, фелицитологической функциями. Педагог дополнительного образования формирует навыки взаимодействия родителей и детей в целях создания мирного коммуникативного взаимодействия, сохранения культурных ценностей, создания комфортной обстановки для получения удовольствия от процесса общения, умения слышать собеседника и беспрепятственно находить контакт с окружающим миром.

Организационно-технологический блок включает в себя формы, методы, средства, приемы и этапы формирования навыков взаимодействия родителей и детей: организационный, развивающий; конструктивно-рефлексивный. Осуществление этих этапов гарантирует системность деятельности педагога дополнительного образования по формированию навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности, а также устанавливает универсальность методики, что, в свою очередь, предоставляет возможность эффективно формировать навыки взаимодействия в детских школах искусств при реализации любого вида искусств.

Исследованием установлено: наиболее эффективная реализация методики формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности будет осуществляться при выборе таких форм, методов, средств и приемов обучения, которые будут максимально задействовать практическую деятельность старших дошкольников. Так, в исследовании активно использовались интерактивные формы (В.В. Клыкова, Н.В. Козловой, В.Д. Назаровой, А.П. Панфиловой, С.М. Уткина и др.) – работа в статичных парах или парах сменного состава, ротационных (сменных) тройках, работа в малых группах; игровое сотрудничество (перевод содержания произведения одного вида искус-

ства в другой; беседы, дискуссии, игры, рефлексии; ролевые, аспектные игры типа «дерево решений» («дерево знаний»), «займи позицию», «большой круг», «вертушка», «аквариум»; и др.) [5].

Значительную роль при формировании навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности сыграли партисипативные методы (О.Ю. Афанасьева, Е.А. Казаева, Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова, Д.С. Синк и др.), рассматриваемые как способ, используемый педагогом дополнительного образования для включения родителей и детей в совместную творческую деятельность по решению творческих задач. Категория «партисипативные методы» рассматривается в работе как альтернатива условиям директивности, авторитарности, принуждения. В процессе формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности применялись следующие партисипативные методы: «мозговой штурм», создание проблемной ситуации, создание проектов, «ринги», компромиссное согласование [6].

Для формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности использовались такие информационно-коммуникативные средства (В.В. Давыдов, Т.В. Габай, С.В. Зенкина, В.А. Касторнова, О.К. Тихомиров и др.): интерактивные доски, электронные учебники, ПК, планшеты, букридеры и т. п., обеспечивающие компьютерную поддержку творческого процесса [7].

Аналитико-теоретическим и опытно-поисковым путем выделены педагогические приемы эффективного формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности: создание ситуаций совместного творческого поиска, смена ролей, анализ жизненных ситуаций, импровизация, стимулирование самостоятельности, ассоциации, сочинение сочиненного, блуждание, эстафета и др. [8].

Программа опытно-экспериментальной работы состояла из следующих шагов:

- установление исходного уровня сформированности навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности;
- внедрение методики формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности и педагогических приемов ее реализации;

- отслеживание уровня сформированности навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности после проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы;

- оценка опытно-поисковой работы по внедрению методики навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности и педагогических приемов ее реализации.

Полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента расчеты по когнитивно-перцептивному, процессуально-деятельностному и оценочно-рефлексивному критериям оценки уровня сформированности навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности позволили сделать следующие общие выводы:

1) процесс формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности в традиционных условиях школ искусств является недостаточно продуктивным;

2) в обычных традиционных условиях работы школы искусств у детей и родителей, независимо от специализации, преобладает низкий уровень сформированности навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности;

3) для более эффективного формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности требуется разработка специальной методики формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности.

На формирующем этапе была реализована методика формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности, включающая три этапа: организационно-подготовительный, конструктивный, рефлексивный. В основном на формирующем этапе использовались интерактивные формы, партисипативные методы, информационно-коммуникативные средства формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности.

Полученные результаты позволяют сделать выводы о результативности методики формирования навыков взаимодействия родителей и детей в музыкально-театральной деятельности, подтвержденные использованием непараметрического критерия (хи-квадрат).

Библиографический список

1. Гаврилова З.А. *Музыкально-театральная деятельность как средство формирования умений творческого взаимодействия у учащихся детской школы искусств*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2012.
2. Кузнецов А.Н. *Музыкально-театральная деятельность как фактор развития навыков социальной адаптации у младших школьников*. Автореферат ... диссертации кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
3. Казаева Е.А. *Анализ психолого-педагогических подходов к формированию у родителей навыков взаимодействия с ребенком-дошкольником*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Сургут, Департамент образования и молодежной политики ХМАО-Югры; БУВО ХМАО – Югры «СурГПУ», 2018: 95 – 99.
4. Перфильева Л.П. *Формирование коммуникативно-толерантных умений младших школьников на уроках русского языка*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2013.
5. Казаева Е.А., Громов А.Г. *Педагогические условия процесса формирования и развития познавательной мотивации старших дошкольников к изучению английского языка. Психология образовательной среды: теоретические аспекты и современные тенденции практики*: коллективная монография. Екатеринбург, 2017: 136 – 153.
6. Казаева Е.А., Мишарин В.В. *Профилактика девиантного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности в дополнительном образовании. Профилактика девиантного поведения обучающихся в условиях образовательной организации*: коллективная монография. Под редакцией Н.Н. Васягиной, Е.А. Казаевой. Екатеринбург, 2018: 113 – 144.
7. Казаева Е.А., Севиринова Е.В. *Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в ДОУ в условиях введения инклюзивного образования. Педагогическое образование в России*. 2018; 12: 155 – 160.
8. Казаева Е.А. *Особенности психолого-педагогического сопровождения адаптации детей-мигрантов к условиям ДОО. Актуальные проблемы психологии личности*: сборник научных трудов. Под научной редакцией Н.Н. Васягиной, Е.А. Казаевой. Екатеринбург, 2018: 90 – 97.

References

1. Gavrilova Z.A. *Muzikal'no-teatral'naya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya umenij tvorcheskogo vzaimodejstviya u uchashchihya detskoj shkoly iskusstv*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2012.
2. Kuznecov A.N. *Muzikal'no-teatral'naya deyatel'nost' kak faktor razvitiya navykov social'noj adaptacii u mladshih shkol'nikov*. Avtoreferat ... dissertacii kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2014.
3. Kazaeva E.A. *Analiz psihologo-pedagogicheskikh podhodov k formirovaniyu u roditelej navykov vzaimodejstviya s rebenkom-doshkol'nikom*. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Surgut, Departament obrazovaniya i molodezhnoj politiki HMAO-Yugry; BUVO HMAO – Yugry «SurGPU», 2018: 95 – 99.
4. Perfil'eva L.P. *Formirovanie kommunikativno-tolerantnyh umenij mladshih shkol'nikov na urokah russkogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2013.
5. Kazaeva E.A., Gromov A.G. *Pedagogicheskie usloviya processa formirovaniya i razvitiya poznatel'noj motivacii starshih doshkol'nikov k izucheniyu anglijskogo yazyka. Psihologiya obrazovatel'noj sredy: teoreticheskie aspekty i sovremennye tendencii praktiki*: kolektivnaya monografiya. Ekaterinburg, 2017: 136 – 153.
6. Kazaeva E.A., Misharin V.V. *Profilaktika deviantnogo povedeniya podrostkov sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti v dopolnitel'nom obrazovanii. Profilaktika deviantnogo povedeniya obuchayushchihya v usloviyah obrazovatel'noj organizacii*: kolektivnaya monografiya. Pod redakciej N.N. Vasyaginoj, E.A. Kazaevoj. Ekaterinburg, 2018: 113 – 144.
7. Kazaeva E.A., Sevirinova E.V. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie uchastnikov obrazovatel'nyh otnošenij v DOU v usloviyah vvedeniya inklyuzivnogo obrazovaniya. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018; 12: 155 – 160.
8. Kazaeva E.A. *Osobennosti psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya adaptacii detej-migrantov k usloviyam DОО. Aktual'nye problemy psihologii lichnosti*: sbornik nauchnyh trudov. Pod nauchnoj redakciej N.N. Vasyaginoj, E.A. Kazaevoj. Ekaterinburg, 2018: 90 – 97.

Статья поступила в редакцию 24.03.19

УДК 378

Likhacheva O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru
Korolyova Yu.V., senior teacher, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru
Timchuk E.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru
Korotko S.V., senior teacher, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru
Bedenko D.E., student, Institute of Oil, Gas and Energy, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru
Shilovich O.B., senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

ON THE QUESTION OF PROFILE TRAINING IN A MODERN TECHNICAL UNIVERSITY. A modern high-quality specialist must know a foreign language at least at the intermediate level in the sphere of every day usage and specialized communication. Profile component of training is given some attention in particular, but there are no special technologies of topics corresponding in special subjects and in a foreign language. The article deals with the necessity of interaction of a foreign language department with profile chairs in a technical university for improving the quality of teaching a foreign language. It means that there must be a correlation between profile and foreign language curriculums. Profile components of teaching a foreign language imply not only lexical and grammar exercises of technical direction, but also tasks on speaking, listening and producing further communication by means of lectures, discussions, specific language debates.

Key words: competitive specialist, realities, profile training, communicative methods, foreign language.

О.Н. Лухачева, канд. филол. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Ю.В. Королева, ст. преп., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Е.В. Тымчук, д-р филол. наук, проф., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

С.В. Коротко, ст. преп., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Д.Е. Беденко, студент, Институт нефти, газа и энергетики, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар,

E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

О.Б. Шилович, ст. преп., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

К ВОПРОСУ О ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ В СОВРЕМЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Качественный современный специалист обязан знать иностранный язык хотя бы на среднем уровне в плане бытового и специализированного общения. В частности, профильному компоненту обучения уделяется некоторое внимание, однако не разработаны специальные технологии по согласованию разделов основных дисциплин с темами в сфере иностранного языка. Статья посвящена необходимости взаимодействия кафедры иностранных языков с профильными кафедрами технического университета для улучшения качества преподавания иностранного языка. Это означает, что должно быть соответствие между учебными планами специализированных дисциплин и иностранного языка. Профильные составляющие преподавания иностранного языка предполагают не только лексические и грамматические упражнения в техническом сегменте, но также задания на говорение, аудирование и производство дальнейшей речевой деятельности посредством лекций, дискуссий, круглых столов на специализированном профильном иностранном языке.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист, реалии, профильное обучение, коммуникативная методика, иностранный язык специальности.

В современной России значение иностранного языка, в особенности английского, все более возрастает в связи с расширением международных контактов, покрывающих образовательную, социальную, спортивную, экономическую и культурную сферы деятельности. В связи с этим изучение иностранного языка приобретает все большую значимость, и обучение ему должно осуществляться в соответствии с современными требованиями и реалиями.

Одной из таких особенностей является необходимость обучения не просто общему иностранному языку, предполагающему практически полный курс школьной программы и лишь некоторый комплекс лексико-грамматического материала для введения и изучения на занятиях, но и обучение языку специальности, который способствует становлению выпускника как качественного специалиста в своей области [1].

Действительно, в современных условиях вопрос профессионального английского языка, языка специальности становится очень важным [2]. Владение им не просто расширяет познания и кругозор студентов, а позволяет совершенствовать себя именно в своей профессиональной сфере, в тех особенностях и реалиях профессии, которые позволят сделать выпускника грамотным, востребованным, конкурентоспособным специалистом, который будет использовать профессиональные знания, полученные из различного рода источников посредством владения иностранным, по большей части английским, языком.

Мы полагаем, что профильный компонент должен быть реализован системно и методически грамотно, с учетом специфики того или иного факультета, особенностей развития и уровня студентов, а также с учетом реалий современного английского языка. Для подготовки специалиста, владеющего и профессиональным иностранным языком в числе прочих компетенций и компетентностей важен правильный подход к указанной проблеме. Он должен быть комплексным и предполагать тесное взаимодействие кафедр иностранных языков в техническом вузе со специализированными кафедрами. Это означает, что разработка курса технического иностранного языка должна идти в полном взаимодействии и согласовании с курсами технических дисциплин по специальности. Только при эффективном взаимодействии указанных кафедр возможен положительный результат формирования иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза.

С учетом сложившейся ситуации отметим, что существует определенное количество методических направлений и технологий обучения, связанных с общим иностранным языком. Профильный же язык предполагает лишь чтение и перевод текстов по специальности, что является важным, но достаточно скучным процессом, идущим, по нашему мнению, в разрез с современной коммуникативной методикой и компетентностно-деятельностным подходом.

Мы должны построить обучение языку специальности таким образом, чтобы студент понимал, что указанный языковой сегмент является важным и востребованным, чтобы впоследствии он легко применил полученные компетенции и компетентности на практике, чтобы, как следствие, он был мотивирован тем, что изучает, видел конечную цель своим стараниям и усилиям [3]. Итак, возможно построение специализированного модуля, как, например, рекомендуют коллеги из Томского политехнического университета, возможно построение отработанного и методически правильного курса в согласовании с преподавателями специа-

лизованных кафедр того или иного направления. Если это направление «Теплотехника и теплоэнергетика», важно давать студентам информацию о видах энергии, турбинах, насосах, котлах на английском языке как непосредственно на занятиях, так и в формате дистанционного обучения в рамках Moodle [4; 5]. Студент будет не только читать и переводить тексты по специальности, но и работать с лексикой и грамматикой раздела, писать эссе по темам курса, получать задания на говорение и прослушивание, будет вступать в прения и дискуссии по предложенным темам, затронет региональную составляющую, что существенно разнообразит процесс изучения профессионального английского языка и будет способствовать более успешному его овладению.

Обеспечение интегративных связей языковой подготовки с профессиональной, сформирует коммуникативную компетенцию в контексте будущей профессиональной деятельности, позволит повысить уровень мотивации, создаст условия для реальной коммуникации в профессиональной сфере для познания и освоения зарубежного опыта [6]. Таким образом, мы снимаем проблему отсутствия профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов и способствуем ее успешному формированию в рамках реальных требований общества.

Также отметим важность разработок специальных пособий как теоретического, так и практического направления в плане профильного компонента с учетом современной тенденции выборочного чтения лекций на английском языке [7; 8]. Это означает, что темы занятий по общему английскому языку уже в рамках второго семестра обучения должны включать некоторые элементы языка специальности. Это, по нашему мнению, предусматривает в основном лексический сегмент, который в русском варианте лекций по специальности на слух у студентов. В процессе обучения профильным дисциплинам они начинают понимать, что обозначает то или иное понятие, термин, явление, что должно быть экстраполировано на английский язык и воспринято студентами соответственно.

Далее, на более старших курсах, студенты будут иметь возможность непосредственно погрузиться в атмосферу своего предмета, к тому же план профильного английского должен соответствовать программе специальных предметов. В таком случае будут осуществляться межпредметные связи, позволяющие дублировать учебный материал, как на русском, так и на английском языках, что будет способствовать его более качественному и эффективному усвоению.

Также следует отметить важность регионального компонента при обучении иностранному языку специальности или техническому английскому языку. В условиях современного развития регионов важно, чтобы выпускаемые специалисты обладали региональными знаниями и легко могли бы их воспроизвести на иностранном языке. Это означает, что студентам следует знать особенности развития промышленности или сельского хозяйства, экономические особенности своего края, города, области, округа. При формировании совместной деятельности с зарубежными партнерами указанные аспекты являются очень важными, так как они позволяют более эффективно работать с зарубежными партнерами именно в узконаправленной сфере – нефтяном бизнесе, газовой отрасли, энергетике, строительстве итд. Если специалист высоко компетентен в своей отрасли, а также хорошо знает специфику региона и может вести полноценное общение на

профессиональные темы с носителями языка по-английски, такой профессионал будет широко востребован, развит в карьерном аспекте, обеспечен как духовно, так и материально. Такой инструмент как иностранный язык, в частности профильная его составляющая, может выступить гарантом успеха для современного выпускника технического вуза.

Итак, детально рассматривая региональную составляющую в профильном ее разрезе, отметим, что существенными особенностями в данном сегменте являются говорение и аудирование. Немаловажной деятельностью также выступает и письменная речь, развитие которой на иностранном языке во многом способствует становлению и совершенствованию логики, стиля, упорядоченности речи, что характерно не только для иностранного, но и для родного языка.

В плане говорения рекомендуем разработать лекции, беседы, круглые столы о промышленности региона [9]. Составляется план изложения материала, готовятся качественные выступления и проекты. Каждый студент может привести в обсуждении что-то свое, ранее не рассмотренное, но именно в рамках региональной составляющей и только на иностранном языке. Например, возможно подготовить проекты – «Промышленность региона в современном ключе», «Перспективы становления и развития нефтегазового сектора экономики в регионе», «Способы улучшения экономики региона за счет иностранных инвестиций», «Вопросы региональной энергетики – проблемы и перспективы». Таких проектов может быть огромное количество, но главное, чтобы студенты раскрыли все особенности, например, Кубанской промышленности, используя специальную лексику и соответствующие грамматические структуры, не забывая при этом о назначении самого проекта – развивающем, исследовательском, информативном, статистическом. Важны при этом и круглые столы, и дискуссии, и дебаты, и организованные пресс-конференции, что, по сути, будет напоминать некий кейс-метод, также удачно работающий в сфере обучения английскому языку, в том числе и в профильном его сегменте [10].

Также на обсуждения следует приглашать и преподавателей профильных кафедр, которые, возможно, глубже оценят профильную тематику, помогут шире охватить региональный сегмент, а также подтянут свой уровень английского, что положительно отразится на их иноязычной коммуникативной компетенции и позволит им далее развивать указанные темы в специализированных лекциях на иностранном языке.

В аспекте аудирования отметим, что важно подготовить специальные тексты, начитанные носителями языка для указанного вида деятельности. Они должны быть разного уровня – для студентов первого курса, второго, третьего и так далее. Соответственно усложняется материал – сначала возможно использование общих текстов о Кубани, Краснодаре, Сочи. Студенты прослушивают их два – три раза, зачем отвечают на поставленные вопросы либо выбирают правильный ответ. Также им можно предложить завершить начатое предложение. Если у обучаемых возникают сложности, возможно прослушать текст еще раз, попросить составить план, затем высказать основную мысль либо отрывка, либо всего текста.

Далее тексты усложняются – появляется профильная компонента, возникают лексические единицы специальности, сложные видовременные формы. Тексты могут варьироваться в зависимости от профиля – более техни-

ческой направленности или более гуманитарного содержания [11]. В нашем случае это должны быть тексты протехнической направленности. Они предусматривают не именно сухие выкладки инженерного содержания, а тексты регионального спектра с техническим уклоном. Например, это могут быть тексты «Engineering work in Kuban», «Oil and gas industry in the Krasnodar territory», «Using of different types of energy in the Kuban region», «Oil and gas industry development in Kuban» и многие другие. С одной стороны, такая информация будет полезна студентам для общего развития, с другой стороны – они хороши для развития навыков иноязычной коммуникативной компетенции именно в профильном ее сегменте.

Для магистрантов возможно использование непосредственно текстов технической направленности с частичной адаптацией. Изначально освещается сложный лексический материал, поясняются причастия, герундий и пассивные конструкции, часто используемые в текстах такого уровня. Для них также важны лекции на языке – лекции по специальным предметам. Желательно бы, чтобы их читали носители языка, зарубежные преподаватели по обмену или аспиранты других университетов. Существенным является оригинальный специализированный язык, который погружает студентов в специальные языковые условия и позволяет им эффективно развиваться как в языке, так и в своей будущей профессии. Возможен поиск таких лекций в интернете – их адаптация под наших слушателей и специфику именно нашего российского образования.

Говоря о профильном компоненте обучения, следует отметить, что важны специально разработанные пособия в указанном сегменте.

Во-первых, рекомендации по чтению лекций на иностранном языке по специальности с пояснениями и глоссарием. В современном образовании лекции на английском языке являются очень важным аспектом. Данный компонент также очень востребован в контексте академической мобильности на современном этапе. Зная иностранный язык, студент априори становится готовым к обучению или стажировке в любом университете мира.

Во-вторых, методические руководства по профильному иностранному языку в форме методических рекомендаций, указаний, а также пособий на английском языке для базовых дисциплин с пояснениями, как на русском, так и на английском языках. Отметим, что тематика занятий по профильному английскому должна иметь соответствие с программой основных дисциплин по специальности того или иного профиля.

В-третьих, тестовая база на проверку степени усвоения всех аспектов – лексики и грамматики, письма, говорения, чтения и аудирования. Это должны быть комплексные задания на множественный выбор, на единственный выбор, на соответствия, включенные вопросы – те тесты, которые на сегодняшний день позволяют наиболее полно выявить степень владения предметом, в нашем случае профильным иностранным языком.

Таким образом, мы полагаем, что с учетом всего вышесказанного возможно эффективное обучение профильному компоненту в сфере иностранного языка в рамках неязыкового вуза. В настоящее время с учетом всех вышеупомянутых рекомендаций разрабатывается учебно-методический комплекс для эффективного обучения профильному английскому языку в условиях неязыкового технического вуза.

Библиографический список

1. Лихачева О.Н. Некоторые особенности современного подхода при обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку в свете коммуникативной компетенции. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. Краснодар, 2016; 3: 138 – 143.
2. Лихачева О.Н. Специфика процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. Краснодар, 2016; № 5: 178 – 188.
3. Лихачева О.Н. Формирование мотивации на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Наука сегодня: глобальные вызовы и механизмы развития*: материалы международной научно-практической конференции. Вологда, 2016: 160 – 161.
4. Лихачева О.Н. О коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Сборник материалов XXVI Международной научно-практической конференции International Scientific Research*. Москва, Олимп, 2017: 419 – 420.
5. Лихачева О.Н., Богатырева Ж.В., Ивашкин И.И. Проектная методика как элемент оптимизационной составляющей на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. Краснодар, 2017: 1627 – 1637.
6. Лихачева О.Н. К вопросу о развитии навыков говорения у студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. 2017; 4: 169 – 176.
7. Лихачева О.Н. К вопросу о совершенствовании современного иноязычного образования в неязыковом техническом вузе. *Актуальные вопросы теории и практики языковедческих исследований*: материалы III Международной научно-практической конференции. Краснодар, 2018: 321 – 326.
8. Лихачева О.Н. К вопросу о практических рекомендациях при обучении говорению студентов неязыковых вузов. *Актуальные вопросы теории и практики языковедческих исследований*: материалы III Международной научно-практической конференции. Краснодар, 2018: 314 – 320.
9. Лихачева О.Н., Рубан Д.А., Черкесов Т.А. Особенности иноязычной коммуникативной компетенции в условиях современного неязыкового вуза. *Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы*: сборник статей по итогам международной научно-практической конференции. Уфа: АМИ, 2017.
10. Лихачева О.Н. *Формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов на примере Кубанского государственного технологического университета*: монография. Краснодар, 2018.
11. Лихачева О.Н., Рубан Д.А., Комерзан А.Н., Черкесов Т.А. Самостоятельная работа студентов технических вузов как один из факторов успешного овладения иноязычной коммуникативной компетенции. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. Краснодар, 2017; 133: 1209 – 1219.

References

1. Lihacheva O.N. Nekotorye osobennosti sovremennogo podhoda pri obuchenii studentov neyazykovykh vuzov inostrannomu yazyku v svete kommunikativnoy kompetencii. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Krasnodar, 2016; 3: 138 – 143.
2. Lihacheva O.N. Specifika processa obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Krasnodar, 2016; № 5: 178 – 188.
3. Lihacheva O.N. Formirovaniye motivatsii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nauka segodnya: global'nye vyzovy i mehanizmy razvitiya*: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Vologda, 2016: 160 – 161.

4. Lihacheva O.N. O kommunikativnoj kompetencii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Sbornik materialov XXVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii International Scientific Research*. Moskva, Olimp, 2017: 419 – 420.
5. Lihacheva O.N., Bogatyreva Zh.V., Ivashkin I.I. Proektnaya metodika kak element optimizacionnoj sostavlyayushej na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Politematicheskij setevoj elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. Krasnodar, 2017: 1627 – 1637.
6. Lihacheva O.N. K voprosu o razviti navykov govoreniya u studentov tehničeskogo vuza na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologičeskogo universiteta*. 2017; 4: 169 – 176.
7. Lihacheva O.N. K voprosu o sovershenstvovanii sovremenno inoyazychnogo obrazovaniya v neyazykovom tehničeskome vuze. *Aktual'nye voprosy teorii i praktiki yazykovedcheskih issledovanij: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Krasnodar, 2018: 321 – 326.
8. Lihacheva O.N. K voprosu o praktičeskikh rekomendacijah pri obuchenii govoreniyu studentov neyazykovykh vuzov. *Aktual'nye voprosy teorii i praktiki yazykovedcheskih issledovanij: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Krasnodar, 2018: 314 – 320.
9. Lihacheva O.N., Ruban D.A., Cherkosov T.A. Osobennosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii v uslovijah sovremenno neyazykovogo vuza. *Vzaimodejstvie nauki i obščestva: problemy i perspektivy: sbornik statej po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Ufa: AMI, 2017.
10. Lihacheva O.N. *Formirovanie i razviti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov neyazykovykh vuzov na primere Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologičeskogo universiteta: monografiya*. Krasnodar, 2018.
11. Lihacheva O.N., Ruban D.A., Komerzan A.N., Cherkosov T.A. Samostoyatel'naya rabota studentov tehničeskikh vuzov kak odin iz faktorov uspešnogo ovladeniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii. *Politematicheskij setevoj elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. Krasnodar, 2017; 133: 1209 – 1219.

Статья поступила в редакцию 06.04.19

УДК 378.02

Kraynik V.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraynikvictor@mail.ru
Prishchepa M.A., postgraduate, teaching assistant, Department of Physical Culture and Sport, Rubtsovsky Industrial Institute of Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Rubtsovsk, Russia), E-mail: mishaprishepa@yandex.ru

ON THE QUESTION OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN A MODERN UNIVERSITY. The modern stage of development of the Russian society puts forward new approaches to education of patriotism at modern youth. In this regard, one of the tasks of the system of higher professional education is to increase attention to the patriotic values of youth, its activity, civic responsibility, spirituality, the ability to show these qualities in the interests of Russia, strengthening the state. The article discusses the relevance of the study of patriotic education in modern society. Special attention is paid to the importance of the organization of patriotic education of students in higher education. The main provisions and ideas of patriotic education of students in higher education are considered, the priority of this direction in the system of higher education is proved. The paper presents a theoretical analysis of principles of patriotic education given to students.

Key words: patriotism, sense of patriotism, patriotic upbringing, principles of patriotic upbringing, students.

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kraynikvictor@mail.ru

М.А. Прищепа, аспирант, ассистент каф. «Физическая культура и спорт», Рубцовский индустриальный институт (филиал) Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, г. Рубцовск, E-mail: mishaprishepa@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Современный этап развития российского общества выдвигает новые подходы к воспитанию патриотизма у современной молодежи. В связи с этим одной из задач системы высшего профессионального образования становится усиление внимания к патриотическим ценностям молодежи, её активности, гражданской ответственности, духовности, способности проявлять эти качества в интересах Отечества, укрепления государства. В статье рассматривается актуальность изучения патриотического воспитания в современном обществе, а также особое внимание уделяется важности организации патриотического воспитания студентов в высшем учебном заведении. Рассматриваются основные положения и идеи патриотического воспитания студентов в высшей школе, обосновывается приоритетность данного направления в системе вузовского образования. Проведён теоретический анализ принципов патриотического воспитания у студентов.

Ключевые слова: патриотизм, чувство патриотизма, патриотическое воспитание, принципы патриотического воспитания, студенческая молодежь.

Реформирование всех сфер жизнедеятельности, придание патриотизму статуса общенациональной идеи обуславливает необходимость усиления патриотического воспитания всех категорий граждан нашей страны и особенно подрастающего поколения. Без сформированности патриотического сознания у современной молодежи трудно говорить о самостоятельном, сильном, защищённом государстве. Президент Российской Федерации В.В. Путин отмечает, что Отечеству ныне нужны не индифферентные люди, а креативные, инициативные, деловые граждане-патриоты, активно участвующие в социально-политических, экономических, духовных процессах, способствующие развитию и укреплению новой, демократической России. Поэтому патриотизм вновь призван стать скрепой государства и стержнем всей воспитательной деятельности с молодыми россиянами.

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» патриотическое воспитание определяется как система мер, направленных на формирование у граждан Российской Федерации высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Патриотическому воспитанию молодых граждан России уделяется особое внимание и в документе «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации до 2025 года».

Целью патриотического воспитания является формирование в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчи-

вого развития. Исходя из выше сказанного, патриотическое воспитание призвано стать отдельной системой воспитания личности [1].

Патриотическое воспитание молодежи является одной из основных задач современного вуза, ведь студенчество – самая ответственная пора для развития общественно значимых ценностей, гражданственности и патриотизма. Актуальность воспитания патриотизма среди студентов обусловлена высоким уровнем её интеллектуального потенциала и социальной активностью. По мнению С.Н. Иконниковой и В.Т. Лисовского, в социальной структуре общества студенчество – социальная группа, по своему общественному положению ближе всего стоящая к интеллигенции и предназначенная в будущем к занятию высококвалифицированным трудом в различных отраслях науки, техники, управления, культуры [2]. Другими словами, студенты – это один из самых активных социальных слоев населения, обладающий высоким интеллектуальным потенциалом. Таким образом, студенческая молодежь – это тот социальный слой общества, который, прежде всего, должен стать объектом патриотического воспитания.

Тема патриотического воспитания в условиях вуза относительно мало разработана и исследуется в основном в связи с проблемой гражданского воспитания студентов (Н.В. Бордовская [3], Н.Д. Никандров [4]), в контексте гуманистической педагогики (В.А. Ситаров [4], В.Г. Маралов [6] и др.). Теоретико-методологические основы патриотического воспитания исследованы в трудах Г.Н. Волкова [7], Н.Г. Филонова [8] и др.

В настоящее время мировоззрение студентов вуза отличается прагматичным отношением к образованию, которое рассматривается, прежде всего, как средство получения престижной специальности, достижения ма-

териальных благ и высокого социального статуса, что зачастую формирует потребительское и пассивное отношение к культуре. Неопределённость в будущем, обусловленная трудностью в нахождении последующего места работы по полученной специальности, падения престижа многих профессий, а также служба в армии после окончания вуза, заставляют задумываться о возможностях легкого заработка, о поиске вариантов избегания воинской повинности т.д. [9].

Патриотизм не заложен в генах человека и является не наследственным, а социальным качеством, т. е. патриотизм – это приобретаемое чувство, воспитанием которого следует целенаправленно заниматься. В то же время, проблема воспитания гражданина страны, способного реализовать свой потенциал, быть субъектом своей жизнедеятельности и стратегии собственной судьбы, в современной парадигме образования стоит довольно остро. При этом целью патриотического воспитания студентов является формирование у них патриотических чувств, развитие духовности, нравственности, активной гражданской позиции, заинтересованность в укреплении и защите родной страны. Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

- обеспечение преемственности воспитательного процесса студентов из общеобразовательных школ и среднеспециальных учреждений в вузах;
- ориентирование студентов, профессорско-преподавательского состава, а также сотрудников высшего учебного заведения в социально-правовой реальности в окружающем мире;
- создание благоприятной среды для развития патриотических качеств как у студентов, так и у преподавателей путём: обеспечения свободного доступа к современной информационной базе по вопросам патриотического воспитания, истории России, культурным и историческим ценностям и т. д.; формирования межнациональной культурной и правовой грамотности; создания и внедрения новейших программ, форм, методов и технологий работы по патриотическому воспитанию; воспитания и развития у студентов и преподавателей высокой нравственности, активной гражданской позиции, чувства гордости за исторические и современные достижения страны, уважения к культурным традициям разных народов;
- обеспечение формирования у молодёжи позитивного отношения к государственной и военной службе, желания защищать родную страну как в военное, так и в мирное время, трепетного чувства к символам государственности (гербу, гимну, флагу);
- создание внутривузовской системы патриотического воспитания и самовоспитания студентов;
- создание действенной системы поощрений за организацию и сознательное участие преподавателей, студентов и сотрудников вуза в мероприятиях патриотической направленности всероссийского, регионального и местного масштабов;
- содействие реализации научного потенциала студентов, молодых учёных и преподавателей, занимающихся разработкой теоретических и практических основ патриотического воспитания, выделение грантов, организация и проведение научных конференций, публикация научно-популярных изданий по патриотической тематике;
- осуществление контроля результатов патриотического воспитания путём создания единой системы тестирования в рамках дисциплин гуманитарной направленности [10].

Несомненно, что в процессе патриотического воспитания студенческой молодёжи должны быть использованы различные педагогические средства, выходящие во взаимосвязи и усиливающие друг друга. В этой системе самым важным звеном должно быть патриотическое сознание, которое необходимо обогащать позитивной информацией [11].

Патриотическое воспитание в вузе должно проводиться масштабно, затрагивая все сферы жизни молодых людей. Формирование у студенческой молодёжи социально значимых патриотических качеств и ценностных установок должно осуществляться через изучение гуманитарных дисциплин, их участие в деятельности общественных организаций патриотической и военно-патриотической направленности, а также в соответствующей деятельности различного рода молодёжных движений, акций, инициатив, конкретных мероприятий и т. д. Для воспитания патриотизма решающее значение имеют и патриотические общественно полезные дела.

Эффективными формами, направленными на формирование патриотизма у студентов, являются: дискуссии, дебаты, проекты, исследовательские рефераты, творческие работы, презентации, художественная самодеятельность, праздники, спортивные игры, соревнования, фестивали и конкурсы. Через лекции, семинары, консультации, круглые столы и другие формы идёт формирование активной гражданской позиции и заинтересованность в происходящем.

Не вызывает сомнений и то, что формирование личности студента, как гражданина и патриота возможно лишь при соблюдении основных принципов патриотического воспитания, к которым мы относим:

- принцип сбалансированности абстрактных и конкретных идеалов и целей воспитания патриотизма, который может быть назван принципом сбалансированности индивидуально-личностного и социального начал патриотического воспитания;

- принцип уважения личности в сочетании с требовательностью к ней в разумных пределах;

- принцип комплексности, согласованности и преемственности воспитательных воздействий в процессе патриотического воспитания;

- принцип коллективизма в патриотическом воспитании.

В.И. Бачевский обозначает принцип сбалансированности абстрактных и конкретных идеалов и целей воспитания патриотизма как принцип связи воспитания с жизнью, подразумевая под этим создание условий, в которых обучающийся становится соучастником активной общественной жизни, в результате чего видит и воспринимает интересы народа и страны [12]. Реализация данного принципа позволяет избежать перекосов в сторону абстрагирования идеалов и целей патриотического воспитания.

Сбалансированность должна быть достигнута по всем направлениям воспитательно-образовательного процесса в вузе. При этом сам педагогический процесс воспитания патриотизма представляет собой организацию условий, обеспечивающих восхождение от одних лишь конкретных целей молодого человека к его собственной внутренней, личностной сбалансированности конкретного и абстрактного, «своего» и «общего».

Для преподавателя важно понять, как в процессе воспитания патриотизма происходит переход из «малого мира» в «мир большой». Самое главное, чтобы вклад индивидов в свой «малый мир» (начиная с семьи, студенческой группы и т. д.) нашёл отражение в «большом мире», и это было осознано. Имеющиеся у нас данные позволяют говорить о достаточно сложной закономерности смены «абстрактных» и «конкретных» приоритетов в системе целеполагания патриотического воспитания. Расширение «конкретного до абстрактного» и восхождение «от абстрактного к конкретному» соседствуют друг с другом в процессе воспитания патриотизма.

Принцип сбалансированности абстрактных и конкретных идеалов и целей воспитания патриотизма, безусловно, нельзя назвать новым, однако в педагогике наибольшее признание получил один из его аспектов. Можно сформулировать его как принцип сбалансированности индивидуально-личностного и социального начала в воспитании патриотизма.

Индивидуально-личностное начало весьма ёмко отображает «конкретный» полюс целеполагания, а социальное начало – полюс «абстрактный». Принцип сбалансированности индивидуально-личностного и социального начала является более общим для двух общеизвестных частных принципов воспитания патриотизма.

Первый – это принцип уважения личности в сочетании с требовательностью к ней в разумных пределах. Это подразумевает применение по отношению к обучающимся не только прямого авторитарного воздействия, но и разъяснения, убеждения, беседы. Второй – принцип соответствия воспитания индивидуальным особенностям личности обучаемого предполагает всестороннее, глубокое изучение каждым преподавателем каждого студента и осуществление воспитательного процесса дифференцированно, с учётом индивидуальных особенностей студентов.

Формирование личности патриота возможно лишь при соблюдении целостности всех принципов, направлений и форм патриотического воспитания. Преувеличение роли отдельно взятого принципа, направления или формы работы снижает результативность воспитания патриотизма. Также опасной является недооценка тех или иных факторов. Отрицательные влияния на результат воспитания патриотизма и несогласованные воздействия различных структурных подразделений образовательного учреждения.

Принцип комплексности, согласованности и преемственности воспитательных воздействий в процессе воспитания патриотизма, являясь общим принципом воспитания и, в том числе, воспитания патриотизма, наполняется специфическим содержанием применительно к этому процессу. Реализация данного принципа, с одной стороны, предполагает наличие действующей программы воспитания патриотизма обучающихся образовательного учреждения, в которой прописаны конкретные пути и механизмы согласования действий различных подразделений вуза. С другой стороны, реализация принципа комплексности, согласованности и преемственности предполагает, что все воспитательные воздействия, не согласованные с целями воспитания патриотизма студентов, должны быть устранены или минимизированы.

Ещё один принцип патриотического воспитания – принцип коллективизма, предполагающий воспитание в коллективе и через коллектив. В коллективе создаются различные отношения, которые влияют на качественное выполнение задач военной службы. Взаимная ответственность и зависимость, отношения товарищества, дружбы, коллективной деятельности – всё это необходимо для формирования ответственности будущего воина за свои поступки и действия, а также за поступки и действия коллег.

Принципы патриотического воспитания представляют собой взаимосвязанную, целостную систему, реализация которой в воспитательно-образовательном процессе вуза даёт очевидные положительные результаты в деле воспитания патриотизма обучающихся. Высшее учебное заведение продолжает оставаться специальной созданной средой, нацеленной на позитивную социализацию подрастающего поколения, формирующую не только специалистов, но и граждан-патриотов.

Успешное патриотическое воспитание будет воспитывать у молодых людей такие качества, как чувство гражданского долга и активной гражданской позиции,

знание истории родной страны и её места в мировой истории, знание о наследии своих предков, любовь к Родине, уважение к традициям своего народа, желание защитить свою семью и родную землю. Как следствие этих плодотворных процессов будет расти и проявление активности подрастающего поколения в

общественно значимой жизни государства. Заложенные в студенческом возрасте взгляды, мировоззрения, установки и идеалы укрепят и помогут развить патриотическую направленность личности нового человека-созидателя, активного участника общественных преобразований.

Библиографический список

1. Медведев Д.А. *Проект федерального закона «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации»*. Москва, 2011.
2. Иконникова С.Н., Лисовский В.Т. *Некоторые проблемы воспитания студенческой молодежи*. Москва, 1972.
3. *Современные образовательные технологии: учебное пособие*. Под редакцией Н.В. Бордовской. Москва, 2011.
4. Никандров Н.Д. *Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий*. Москва, 2000.
5. Ситаров В.А. *Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе*. Москва, 2000.
6. Маралов В.Г. *Основы самопознания и саморазвития*. Москва, 2004.
7. Волков Г.Н. Мы обозначены единым словом «человек». *Народное образование*. 2007; № 5: 78 – 82.
8. Филонова Н.Г. *Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития*. Москва, 2010.
9. Шлыков А.В. Патриотизм и патриотическое воспитание в вузе. *Молодой учёный*. 2012; 8: 386 – 388.
10. *Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»*. Москва, 2015.
11. Крайник В.Л., Никифоров П.В. Сущность национальных ценностей в Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4: 151 – 153.
12. Бачевский В.И. *Система военно-патриотического воспитания несовершеннолетних граждан*. Москва, 2001.

References

1. Medvedev D.A. *Proekt federal'nogo zakona «O patrioticheskom vospitanii grazhdan Rossijskoj Federacii»*. Moskva, 2011.
2. Ikonnikova S.N., Lisovskij V.T. *Nekotorye problemy vospitaniya studencheskoj molodezhi*. Moskva, 1972.
3. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: uchebnoe posobie*. Pod redakciej N.V. Bordovskoj. Moskva, 2011.
4. Nikandrov N.D. *Rossija: socializacija i vospitanie na rubezhe tysyacheletij*. Moskva, 2000.
5. Sitarov V.A. *Pedagogika i psihologija nenasilija v obrazovatel'nom processe*. Moskva, 2000.
6. Maralov V.G. *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya*. Moskva, 2004.
7. Volkov G.N. My oboznacheny edinyim slovom «chelovek». *Narodnoe obrazovanie*. 2007; № 5: 78 – 82.
8. Filonova N.G. *Vospitanie kak social'no-pedagogicheskij fenomen. Strategija razvitiya*. Moskva, 2010.
9. Shlykov A.V. Patriotizm i patrioticheskoe vospitanie v vuze. *Molodoy uchenyj*. 2012; 8: 386 – 388.
10. *Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016-2020 gody»*. Moskva, 2015.
11. Krajinik V.L., Nikiforov P.V. Suschnost' nacional'nyh cennostej v Rossijskoj Federacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4: 151 – 153.
12. Bachevskij V.I. *Sistema voenno-patrioticheskogo vospitaniya nesovershennoletnih grazhdan*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 04.03.19

УДК 37.016:81

Didrikh A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: anyarost@mail.ru

FORMATION AND DEVELOPMENT OF PECULIARITIES OF LEXICAL SKILLS IN STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES (EXEMPLIFIED BY THE TOPIC “WOHNUNG” (FLAT)). The present article considers a problem of lexical skills formation and development in students in foreign language classes. The lexical component is important in the process of communicative competence as the knowledge of foreign language vocabulary allows developing oral and writing communication forms. In connection with it, the teaching efficiency improvement is important at all stages of the foreign language teaching. The article analyses the main stages of work with the vocabulary, within the frameworks of which the author considers the tasks aiming at forming and developing students' lexical skills in the foreign language classes exemplified by the topic “Wohnung” (Flat).

Key words: language competence, communicative competence, lexical component, grammar skills formation, grammar skills improvement, intercultural communication.

A.V. Дидрих, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: anyarost@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «WOHNUNG» (КВАРТИРА))

Настоящая статья рассматривает проблему формирования и совершенствования лексических навыков у студентов на занятиях по иностранному языку. Лексический компонент имеет особое значение в процессе формирования коммуникативной компетенции, поскольку владение лексикой иностранного языка позволяет развивать устные и письменные формы общения, делая возможным процесс межкультурной коммуникации. В связи с этим повышение эффективности обучения лексике является актуальным на всех этапах обучения иностранному языку. В статье анализируются основные этапы работы над лексикой, в рамках которых автор рассматривает задания, имеющие своей целью формирование и развитие лексических навыков у студентов на занятиях по иностранному языку на примере темы «Wohnung» (Квартира).

Ключевые слова: языковая компетенция, коммуникативная компетенция, лексический компонент, формирование лексических навыков, совершенствование лексических навыков, межкультурная коммуникация.

Целью образования в области иностранных языков является формирование вторичной языковой личности, которая является показателем способности обучающихся эффективно участвовать в процессе межкультурной коммуникации. Основу для формирования коммуникативной компетенции составляет языковая компетенция, в структуре которой лексический компонент занимает особое место [1].

Как известно, в системе обучения иностранным языкам лексика является одним из самых важных компонентов речевой деятельности, а именно говорения, аудирования, чтения, письма. Полноценная коммуникация на иностранном языке представляется невозможной, если ее участники не имеют определенного словарного запаса или затрудняются в выборе тех или иных лексических средств [1]. Владение лексикой изучаемого иностранного языка является необходимой предпосылкой развития устных и письменных форм общения [2]. Без прочных лексических навыков невозможно эффективное обучение говорению, чтению,

пониманию речи на слух, письму. Известная венгерская переводчица Като Ломб сравнивает язык со зданием, изучение языка – со строительством, а слова – с кирпичиками [3].

В связи с этим проблема повышения эффективности обучения лексике представляется актуальной на всех этапах обучения иностранному языку. В рамках компетентностного подхода при обучении студентов как языкового, так и неязыкового вуза иностранному языку необходимо особое внимание уделять формированию и совершенствованию у студентов лексических навыков.

Следует отметить, что обучение лексике предполагает несколько этапов формирования навыков. Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез выделяют следующие основные этапы работы над лексикой:

- 1) ознакомление с новым лексическим материалом;
- 2) первичное закрепление нового лексического материала;

3) развитие навыков и умений использования новой лексики в процессе иноязычного общения [1].

В учебнике «Методика обучения иностранному языку» под редакцией О.И. Трубициной выделяются следующие этапы формирования лексических навыков в рамках обучения лексике:

1) ориентировочно-подготовительный этап, на котором происходит введение / презентация и первичное закрепление лексики;

2) стереотипизирующе-ситуативный этап, во время которого осуществляется ситуативная тренировка, а также создание лексических речевых связей в процессе использования той или иной лексической единицы в речи;

3) варьирующе-ситуативный этап, который обеспечивает создание динамичных лексических связей и способствует развитию способности самостоятельного использования лексических единиц в речи [1].

В данной статье рассматриваются некоторые задания, имеющие своей целью формирование и развитие лексических навыков у студентов на занятиях по немецкому языку, на примере темы «Wohnung / Квартира».

Что касается ориентировочно-подготовительного этапа работы над лексикой, следует отметить, что введение новых слов может быть осуществлено изолированно (на основе речевого образца) либо в контексте (например, на основе рассказа). Способ презентации зависит от нескольких факторов, таких как ступень обучения, количество новых слов и др. На данном этапе происходит семантизация слова, то есть раскрытие его значения, с помощью беспереводных и переводных способов [1].

В рамках лексической темы «Wohnung / Квартира» можно предложить следующие беспереводные способы семантизации лексического материала:

- раскрытие значения слов на основе внешней наглядности, в частности, демонстрация картинок / фотографий, на которых изображены комнаты, предметы мебели, например: *Das ist ein Tisch. / Das ist eine Küche. / Das ist ein Regal. / Das sind Stühle*);

- раскрытие значения слов с использованием дефиниций, например: *Das ist ein Schlafzimmer. Hier schlafen die Menschen. / Das ist ein Wohnzimmer. Hier erholen sich die Menschen und sehen fern*;

- раскрытие значения слов на основе словообразовательного анализа, который можно использовать для презентации сложных слов, например: *der Küchentisch; das Kinderzimmer; das Arbeitszimmer; der Bücherschrank; die Tischlampe*;

- раскрытие значения слов с использованием антонимов, поскольку слова, которые связаны проверенной ассоциацией, всегда запоминаются лучше [4]. Антонимы следует подбирать таким образом, чтобы обучающиеся знали одно слово в паре, например: *groß – klein; schön – hässlich; hoch – niedrig; hell – dunkel*.

Следует отметить, что беспереводные способы семантизации не всегда могут обеспечить точность понимания значения слова, а также требуют больше времени по сравнению с переводными способами. С другой стороны, беспереводные способы презентации новых лексических единиц способствуют развитию у студентов языковой догадки [2].

Для первичного закрепления введенного лексического материала используются языковые и условно-речевые упражнения, например:

- дать ответ на общий вопрос

Ist es ein Kinderzimmer? – Ja, das ist ein Kinderzimmer. / Nein, das ist ein Wohnzimmer.

- соединить слово и перевод

1. das Fenster	a) кровать
2. der Teppich	b) окно
3. die Küche	c) люстра
4. das Bett	d) ковер
5. der Kronleuchter	e) кухня
6. die Wohnung	f) квартира

- соотнести картинку, изображающую предмет мебели / предмет интерьера и слово, соответствующее данной картинке

- составить предложения с опорой на подстановочную таблицу

Библиографический список

1. *Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата*. Под редакцией О.И. Трубициной. Москва: Издательство Юрайт, 2017. Серия: Бакалавр. Академический курс.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений*. 3-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
3. Ломб К. *Как я изучаю языки*. Available at: <https://www.libfox.ru/232423-4-kato-lomb-kak-ya-izuchayu-yazyki.html#book>
4. Афоняева И.В. *Методика обучения лексике иностранного языка*. Available at: <https://infourok.ru/material.html?mid=67237>
5. *Коммуникативное обучение языкам в средней школе: учебное пособие*. Н.А. Карманова, Э.Г. Вольтер, О.В. Записных, Н.Г. Муратова, Л.А. Садвокасова, Н.А. Сухина. Барнаул: АлтГПА.

References

1. *Metodika obuchenija inostrannomu yazyku: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata*. Pod redakciej O.I. Trubicinoy. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2017. Seriya: Bakalavr. Akademicheskij kurs.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obuchenija inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. 3-e izd., ster. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2006.

<i>Der Esstisch</i> <i>Das Bett</i> <i>Der Sessel</i> <i>Der Schreibtisch</i> <i>Die Garderobe</i>	<i>steht</i>	<i>im Schlafzimmer</i> <i>im Wohnzimmer</i> <i>in der Küche</i> <i>im Flur</i> <i>im Arbeitszimmer</i>
--	--------------	--

- распределить в соответствующие колонки таблицы существительные мужского, среднего и женского рода (слова для данного упражнения могут быть даны с определенным артиклем или без него; последнее повысит сложность задания)

Maskulina	Neutra	Feminina

die Wohnung; der Stock; das Geschirr; die Wasserleitung; das Zimmer; der Fernsehapparat; die Tür; der Balkon; die Wand; der Spiegel; das Bad; der Kleiderschrank; das Fensterbrett; die Küche; das Sofa

- подставить данные слова в речевой образец

a) образец 1:

✓ *Was ist das?*

✓ *– Das ist ein Tisch.*

✓ *Wie ist der Tisch?*

✓ *– Der Tisch ist rund.*

1. Ein Zimmer, gemütlich 2. Eine Küche, klein 3. ein Schrank, groß 4. ein Sofa, bequem 5. ein Schlafzimmer, geräumig 6. ein Wohnzimmer, hell 7. ein Stuhl, neu

b) образец 2:

Die Wohnung, gemütlich. → Die Wohnung ist gemütlich.

1. Das Zimmer, geräumig 2. Das Schlafzimmer, schön 3. Das Bad, modern 4. Der Tisch, rund 5. Das Wohnzimmer, hell 6. Der Spiegel, groß 7. Das Sofa, klein 8. Die Wohnung, neu

При подготовке упражнений необходимо помнить, что основной целью лексических упражнений является создание в памяти обучающихся прочного образа слов [Коммуникативное обучение языкам в средней школе: учебное пособие].

Формирование лексических навыков на стереотипизирующе-ситуативном и варьирующе-ситуативном этапах осуществляется с помощью условно-речевых и подлинно речевых упражнений, способствующих развитию у обучающихся способности использования лексических единиц в речи [1], например:

- Упражнения в говорении с использованием опоры

➢ *Sie haben eine neue Wohnung bekommen. Wie richten Sie sie ein? Was stellen Sie ins Wohnzimmer / ins Arbeitszimmer / ins Schlafzimmer / ins Arbeitszimmer / in die Küche?*

➢ *Betrachten Sie das Bild. Das ist ein Wohnzimmer. Ist es gemütlich? Begründen Sie Ihre Meinung.*

➢ *Beschreiben Sie das Bild, gebrauchen Sie dabei die angegebenen Vokabeln.*

- Упражнения на освоение графической формы слова (написание словарных диктантов; разгадывание кроссвордов; описание дома своей мечты и другие задания в письменной форме).

- Ролевая игра (например, на тему «Wohnungssuche»).

- «Мозговой штурм», с помощью которого студенты разрабатывают семантическое поле понятия «Gemütliches Haus» (данное упражнение может выполняться как индивидуально, так и в группе).

Такие упражнения, как ролевая игра и «мозговой штурм», относятся к коммуникативным упражнениям, которые могут решать не только коммуникативные, но и познавательные задачи.

Подытоживая вышесказанное, следует подчеркнуть, что при овладении любым иностранным языком лексический компонент языковой компетенции играет важную роль, поскольку владение лексическими средствами делает возможным межкультурную коммуникацию. Для достижения наибольшей эффективности процесса межкультурной коммуникации преподавателю иностранного языка на каждом занятии следует стремиться к созданию условий для совершенствования лексических навыков студентов, подбирая такие задания, которые помогают успешно справляться с данной задачей.

3. Lomb K. *Kak ya izuchayu yazyki*. Available at: <https://www.libfox.ru/232423-4-kato-lomb-kak-ya-izuchayu-yazyki.html#book>
4. Afonas'eva I.V. *Metodika obucheniya leksike inostrannogo yazyka*. Available at: <https://infourok.ru/material.html?mid=67237>
5. *Kommunikativnoe obuchenie yazykam v srednej shkole: uchebnoe posobie*. N.A. Karmanova, E.G. Vol'ter, O.V. Zapisnyh, N.G. Muratova, L.A. Sadvokasova, N.A. Suhina. Barnaul: AltGPA.

Статья поступила в редакцию 18.03.19

УДК 378.637

Sviridova G.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: gfsviridova0404@mail.ru*
Timoshenko A.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: alen.timoschenko2010@yandex.ru*

ORGANIZATION FEATURES OF INDEPENDENT WORK OF UNDERGRADUATE STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article is dedicated to a problem of organizing independent work of undergraduate students studying in a pedagogical university. The authors reveal problems associated with the quality of training of a modern teacher in a Russian school, organizational and methodical aspects, optimal for the organization of productive independent work of undergraduate students. The article presents a model for organizing independent work of students in the system of higher pedagogical education. The authors single out the blocks of the model, which are objective, informative, technological and efficient once, and reveal their contents. Particular attention is paid to conditions for the use of this model in the process of teaching and teaching undergraduate students of higher education. The work presents a possibility of using a module-rating grading system of the quality of training as a condition for implementing the model of organizing independent work of students of a pedagogical university.

Key words: independent work of students, professional training of future teacher, model of organizing independent work of students, module-rating grading system of educational outcomes.

Г.Ф. Свиридова, канд. филол. наук, доц. каф. теории и методики начального образования, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: gfsviridova0404@mail.ru

А.Ю. Тимошенко, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики начального образования, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: alen-timoschenko2010@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ – БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов – бакалавров, обучающихся в педагогическом вузе. Авторы раскрывают проблемы, связанные с качеством подготовки современного учителя российской школы, организационные и методические направления, оптимальные для организации продуктивной самостоятельной работы студентов – бакалавров. В статье представлена модель организации самостоятельной работы обучающихся в системе высшего педагогического образования. Авторы выделяют блоки модели – целевой, содержательный, технологический и результативный – и раскрывают содержание каждого из них. Особое внимание в статье уделено условиям реализации этой модели в процессе обучения и учения студентов – бакалавров высшей школы. В статье представлены возможности использования модульно-рейтинговой системы оценки качества подготовки как условия реализации модели организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, профессиональная подготовка будущего учителя, модель организации самостоятельной работы студентов, модульно-рейтинговая система оценивания результатов обучения.

Современный мир претерпевает стремительные и глубокие перемены. Однако общеизвестно, чтобы мир был прочным и конструктивным, он должен базироваться на интеллектуальной и нравственной солидарности человечества, которая должна формироваться в процессе учебной деятельности каждого живущего на планете Земля.

Качественное российское образование является стратегической задачей XXI века. Новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования требуют создания соответствующих условий для подготовки квалифицированных бакалавров, пересмотра взглядов на организационную и методическую деятельность по обучению молодежи в высшей школе.

Профессиональная подготовка будущего учителя должна представлять собой целостную систему мероприятий, направленных на формирование у студентов профессионально значимых качеств – профессиональных компетенций, научно обоснованных представлений о структуре и содержании будущей профессиональной деятельности.

Обучение студентов в педагогическом вузе осуществляется посредством основных видов учебных занятий (лекции, семинары, лабораторные и практические занятия, консультации и др.) и сочетания различных форм организации работы (коллективная, групповая, индивидуальная и др.). Одним из важнейших компонентов профессиональной подготовки является содержание учебных дисциплин, которое обеспечивается за счет внедрения и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, в частности основных профессиональных образовательных программ. Главенствующим в данном случае является содержание учебных дисциплин базовой и вариативной частей учебного плана (применительно к подготовке бакалавра по соответствующему направлению и профилю).

На наш взгляд, важным в структуре профессиональной подготовки бакалавра является рациональная организация самостоятельной работы студентов, которая способствует главным образом формированию у них творческого подхода к будущей профессиональной деятельности. Самостоятельная работа становится одной из форм организации учебных аудиторных и внеаудиторных занятий, в процессе которых студенты под руководством преподавателя или самостоятельно углубляют свои знания, совершенствуют умения и опыт познавательной и творческой деятельности.

Различные аспекты проблемы определения сущности и условий организации самостоятельной работы обучающихся исследовались учеными – педагогами, психологами, методистами – на протяжении многих лет. Однако единого мнения о сущности самостоятельной работы и способах ее организации современной науке и педагогической практике до сих пор нет.

Так, П.И. Пидкасистый, отмечает, что самостоятельная работа – это «средство, которое:

- в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче;
- формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и соответственного продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;
- вырабатывает у обучающихся психологическую установку на самостоятельное и систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и политической информации при решении новых познавательных задач;
- является важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины обучающегося в овладении методами познавательной деятельности;
- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения» [1, с. 48].

А.К. Громцева рассматривает самостоятельную работу как средство развития общеучебных умений и навыков познавательной самостоятельности, творческой активности и связывает ее со способностью к самоорганизации [2].

Многогранность и многоаспектность понятия «самостоятельная работа» приводит к различным мнениям в толковании его сущности. И.И. Ильсов определяет самостоятельную работу как форму обучения, А.В. Усова – как метод обучения, О.А. Нильсон – как вид учебной деятельности [3]; И.А. Зимняя – как «организуемую самим человеком в силу его внутренних познавательных мотивов и осуществляемую им в наиболее удобное время, контролирующуюся им самим в процессе и по результату деятельность, осуществляемую на основе внешнего опосредованного системного управления ею со стороны преподавателя или обучающей программы, компьютера [4].

Отметим, что стоит различать понятия «познавательная самостоятельность» и «самостоятельная работа». Если первое представляет собой способность и умение, а также готовность и стремление к самостоятельной деятельности, т.е. владение приемами познавательной деятельности и обобщенными методологическими знаниями, то основу второго понятия составляет выражение уже достигнутого уровня самостоятельности.

Ориентация современного учебного процесса в высшей школе на увеличение доли самостоятельной работы ставит перед преподавателями и студентами ряд организационных и методических задач, требующих своевременного решения. Оптимальная организация самостоятельной работы возможна, во-первых, если имеется научно обоснованное нормирование объема обязательных для выполнения заданий; во-вторых, разработаны графики самостоятельной учебной и исследовательской работы студентов; в-третьих, технически и методически обеспечена система заданий, инструкций и указаний по их выполнению.

Одним из направлений решения проблемы создания условий для эффективной самостоятельной работы студентов педагогического вуза является оптимальный выбор форм организации их учебной деятельности.

После перехода на новые нормы аудиторных занятий (в связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования) необходимо провести научно обоснованный анализ объема затрат времени на самостоятельную работу студентов по учебной дисциплине в каждом семестре и в учебном году в целом, разработать оптимальную систему организации самостоятельной работы студентов по изучаемому курсу, разработать методические рекомендации по выполнению отдельных видов заданий и по подготовке к промежуточной аттестации.

Второе направление в разрешении обозначенной выше проблемы – это методическое обеспечение организации самостоятельной работы студентов – бакалавров.

Увеличение доли самостоятельной работы в профессионально-педагогической подготовке бакалавра особенно остро ставит вопрос об обеспечении их современными учебниками, учебными пособиями, методическими рекомендациями, в том числе представленными в электронном виде.

В рамках данного направления отметим необходимость разработки и реализации на практике методических рекомендаций и указаний, посвященных руководству и контролю самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Имеющиеся в вузе методические рекомендации в большинстве своем представляют собой планы семинарских занятий или изложение отдельных тем учебной дисциплины. При разработке методических рекомендаций важно осуществлять дифференциацию заданий для самостоятельной работы в зависимости от уровня подготовки, индивидуальных особенностей и профессиональных интересов студентов, а также предлагать методические рекомендации в электронной образовательной среде вуза, что обеспечит обучающимся доступность пользования этими средствами.

Кроме того, организация самостоятельной работы студентов в процессе их профессионально-педагогической подготовки должна осуществляться последовательно и непрерывно. Достижению положительных результатов в данном направлении будет способствовать реализация в процессе обучения, с одной стороны, соответствующей модели организации самостоятельной работы студентов, с другой, – модульно-рейтинговой системы оценивания качества подготовки бакалавра.

Предлагаемая модель представляет собой систему взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, технологического и результативного.

Так, целевой блок модели содержит качественные показатели, характеризующие оптимальный уровень освоения студентами содержания изучаемой учебной дисциплины (в терминах «знать», «уметь», «владеть»). Для их определения необходимо обратиться к требованиям к обязательному минимуму содержания основной профессиональной образовательной программы, представленному в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – в части формулировки всех видов компетенций: универсальных, общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных.

Затем следует обратиться к непосредственному содержанию рабочей программы учебной дисциплины и выделить ряд тем, содержание которых предусматривает способы учебной деятельности, используемые в самостоятельной работе студентов. Именно это и будет определять структуру содержательного блока модели организации самостоятельной работы студентов – бакалавров.

Технологический блок модели представляет собой процессуальную сторону обучения. Для его определения необходимо выбрать для каждого раздела, темы учебной дисциплины соответствующие приемы, средства и формы организации самостоятельной работы студентов, а также активные методы обучения, способствующие повышению эффективности используемых приемов, средств и форм работы. Ниже представлены некоторые способы и виды организации самостоятельной работы студентов, соответствующие определенным формам проведения учебных занятий:

- на лекции (вводной, модульной, тьюторинге и др.): полное конспектирование содержания темы, теоретических вопросов; выборочное конспектирование; слушание и мысленное соучастие в раскрытии основных вопросов дисциплины; составление опорной схемы и др.;

- на семинаре: выступление с докладом; дополнение к неполным ответам одногруппников; участие в дискуссиях, постановка вопросов и обсуждение спорных ситуаций, рефлексия и др.;

- на лабораторном занятии: изучение методических указаний к данной лабораторной работе; самостоятельное выполнение работы; участие в обсуждении результатов индивидуальной самостоятельной работы; проведение индивидуального и плохо освоенных вопросов данной дисциплины по «проблемному» заданию и др.

Семинарские и лабораторные занятия можно проводить в форме коллективного тренинга по заранее разработанному сценарию с использованием активных методов обучения; штудирование по структурированию и анализу содержания образовательно-электронных ресурсов по учебной дисциплине; индивидуального компьютерного тренинга и т.п.

Результативный блок модели представляет собой диагностический инструментарий, который включает систему разнообразных видов и форм контроля: мониторинг работы с текстами различного содержания, тест-тренинг, который используется как для закрепления базовых теоретических знаний обучающихся, так и для контроля сформированности отдельных видов компетенций; модульное и предэкзаменационное тестирование, цель которых состоит в выявлении неосвоенных и плохо освоенных вопросов данной дисциплины и др.

Целесообразно подобранные методики помогут определить динамику развития выделенных качественных характеристик (всех видов компетенций), определенных в целевом блоке модели, а также будут способствовать корректировке самой организации самостоятельной работы студентов.

Предлагаемая модель является универсальной для организации любого вида деятельности и специфичной для организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза, поскольку специфику этой модели определяет содержание учебных дисциплин.

Наиболее трудной для решения представляется проблема контроля качества самостоятельной работы студентов. На наш взгляд, традиционный контроль качества не соответствует ее основной цели. Проверять необходимо не правильность конкретно выполненного задания, упражнения и т. п., а степень сформированности всех видов компетенций (в терминах «знать», «уметь», «владеть»). Одним из средств решения обозначенной проблемы является реализация модульно-рейтинговой системы подготовки студентов-бакалавров.

Положение о модульно-рейтинговой системе оценки подготовки студентов разработано в соответствии с Концепцией системы менеджмента качества подготовки специалистов и Программой ее реализации [5]. Модульно-рейтинговая система оценивания подготовки студентов – это система организации процесса освоения основной профессиональной образовательной программы по направлению и профилю подготовки, основанной на блочно-модульном построении учебного процесса. При этом осуществляется структурирование содержания каждой учебной дисциплины и проводится регулярная оценка уровня усвоения знаний и сформированности умений студентов с помощью контроля результатов обучения по каждому дисциплинарному и календарному модулям и дисциплине в целом в соответствии с технологической картой, разработанной ведущим преподавателем. В технологической карте студенты всегда могут найти информацию о видах самостоятельной работы, их объеме, времени выполнения и максимальном балле при оценивании результатов выполнения заданий.

Внедрение модульно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов позволяет повысить качество педагогического образования, активизировать работу профессорско-преподавательского состава и студентов по обновлению и совершенствованию содержания и методов обучения; осуществить регулярный контроль и рейтинговую оценку качества обучения студентов при освоении ими основной профессиональной образовательной программы по направлению и профилю подготовки.

Модульно-рейтинговая система оценивания характеризуется:

- компактностью (блоки состоят из нескольких учебных дисциплин, изучаемых в определенные сроки);

- структурированностью содержания каждой учебной дисциплины;

- интенсификацией самостоятельной работы (постоянный контроль результатов организации обучения студентов – бакалавров в рациональной форме);

- рейтингованием достигнутых результатов обучения с целью повышения мотивации студентов к освоению основной профессиональной образовательной программы, а также своевременной коррекции содержания и форм организации самостоятельной работы студентов при изучении учебных дисциплин;

- регулярностью и объективностью оценки результатов совместной работы студентов и преподавателей;

- соблюдением исполнительской дисциплины всеми участниками образовательного процесса – студентами, профессорско-преподавательским составом, учебно-вспомогательным и административно-управленческим персоналом педагогического университета) [6].

Модульно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов позволяет, с одной стороны, усилить мотивацию учебной деятельности бакалавров, благодаря более четкой дифференциации оценки результатов учебной работы каждого студента, с другой, – уменьшить влияние субъективности со стороны преподавателя. Все это способствует повышению качества обучения студентов,

поскольку преподаватель своевременно информирует их об изменении рейтинга, что в свою очередь является одним из основных факторов активизации самостоятельной работы каждого студента.

Самостоятельная работа, рассматриваемая в единстве всех видов учебной деятельности студентов – бакалавров, учебного процесса, становится не только средством качественного выполнения обучающимися учебных действий,

начиная от конспектирования источников знания и заканчивая подготовкой и защитой выпускной квалификационной работы, но и главным средством развития личностных качеств будущего учителя. Результатом сформированности у студентов умений работать самостоятельно должно стать появление способности, а впоследствии и потребности в саморазвитии, в самообразовании для решения учебных и профессиональных задач, для успешной жизни молодого педагога.

Библиографический список

1. Пидкасистый П.И. *Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование*. Москва: Педагогика, 1980.
2. Громцева А.К. *Формирование у школьников готовности к самообразованию*. Москва: Просвещение, 1983.
3. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента. *Тезисы докладов Всероссийской научно-методической конференции*, Волгоград, 1994.
4. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2003.
5. Лаптева И.А. Концепция создания в общеобразовательном учреждении системы управления качеством образования (системы менеджмента качества). *Зауч. Управление современной школой*. 2014; 6: 101 – 108.
6. Попов М., Гугелев А., Коротков Э., Яшин Н. Повышение качества образования – основа развития университета. *Высшее образование в России*. 2006; 8: 96 – 104.

References

1. Pidkasiy P.I. *Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii: teoretiko-eksperimental'noe issledovanie*. Moskva: Pedagogika, 1980.
2. Gromceva A.K. *Formirovaniye u shkol'nikov gotovnosti k samoobrazovaniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
3. Verbiцкий A.A. *Samostoyatel'naya rabota i samostoyatel'naya deyatel'nost' studenta. Tezisy dokladov Vserossiyskoj nauchno-metodicheskoy konferencii*, Volgograd, 1994.
4. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Logos, 2003.
5. Lapteva I.A. *Koncepciya sozdaniya v obsheobrazovatel'nom uchrezhdenii sistemy upravleniya kachestvom obrazovaniya (sistemy menedzhmenta kachestva). Zavuch. Upravlenie sovremennoj shkoloy*. 2014; 6: 101 – 108.
6. Popov M., Gugelev A., Korotkov E., Yashin N. *Povyshenie kachestva obrazovaniya – osnova razvitiya universiteta. Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2006; 8: 96 – 104.

Статья поступила в редакцию 05.03.19

УДК 378

Romanova S.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: romansp.ru@mail.ru*
Gontar O.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Siberian Federal University, (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: oksana-gontar@mail.ru*
Kraynik V.L., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraynikvictor@mail.ru*

MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF HEALTH-SAVING ACTIVITY OF A SPECIALIST IN THE PROCESS OF HIS EDUCATION AT A UNIVERSITY AND ITS PROFESSIONAL REALIZATION. The article highlights a problem of supporting the health-saving activities of the future and the specialist actually involved in the profession, examines the need for this support in the context of successful socio-economic development of the country and professional longevity of an individual. The authors of the article attempt to link the concern for the health of a specialist with the formation of his need for a health culture through inclusion in health-saving activities. A model of pedagogical support of the health-saving activity of a specialist in the process of his training in a higher educational institution and professional realization has been designed, including forms, stages of maintenance, conditions contributing to the effectiveness of its implementation and a predicted result.

Key words: health, health culture, physical culture of person, health-saving activity of specialist, pedagogical support, model of pedagogical support of health-saving activity.

С.П. Романова, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ и менеджмента физической культуры и туризма, Институт физической культуры спорта и туризма Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: romansp.ru@mail.ru
О.П. Гонтарь, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ и менеджмента физической культуры и туризма, Институт физической культуры спорта и туризма Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: oksana-gontar@mail.ru
В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kraynikvictor@mail.ru

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена проблеме сопровождения здоровьесберегающей деятельности будущего и реально задействованного в профессии специалиста, рассматривает вопросы необходимости осуществления данного сопровождения в контексте успешного социально-экономического развития общества и профессионального долголетия личности. Авторами статьи сделана попытка связать заботу о здоровье специалиста с формированием потребности в культуре здоровья посредством включения его в здоровьесберегающую деятельность. Сконструирована модель педагогического сопровождения здоровьесберегающей деятельности специалиста в период его обучения в вузе и профессиональной реализации, включающая формы, этапы сопровождения, условия способствующие результативности данного процесса и прогнозируемый результат.

Ключевые слова: здоровье, культура здоровья, физическая культура личности, здоровьесберегающая деятельность специалиста, педагогическое сопровождение, модель педагогического сопровождения здоровьесберегающей деятельности.

Здоровье населения современной России находится в критическом состоянии. Складывается неблагоприятная ситуация с точки зрения формирования естественного прироста населения, снижается уровень рождаемости на фоне повышения уровня смертности, фиксируется сверхсмертность российских мужчин в трудоспособном возрасте. Рост заболеваемости взрослого населения наблюдается практически по всем классам болезней. Ежегодно регистрируется 180-190 миллионов случаев острых и хронических заболеваний, прежде всего заболеваний сердечнососудистой и кровеносной систем. Фиксируется большое количество смертей в результате получения травм. Наблюдается значительное ухудшение репродуктивного здоровья населения – 15-20% семейных пар бес-

плодны, почти 80% будущих матерей в периоды зачатия, вынашивания и рождения имеют отклонения в состоянии здоровья [1].

Вместе с тем, здоровье населения является одним из важнейших факторов, влияющих на социально-экономическое развитие современного российского государства и общества. Его устойчивость зависит от состояния трудовых ресурсов, качество которых определяется численностью и уровнем здоровья населения трудоспособного возраста. С другой стороны, степень участия человека в социальной и экономической деятельности страны определяет качество и благополучие его жизни. Значимость охраны здоровья и трудового потенциала специалистов высокой квалификации, чей труд характеризуется продуктивностью,

способностью работать над решением сложных нестандартных задач, разрабатывать и внедрять в производство новейшие технологии, чрезвычайно высока.

Вопросами охраны здоровья трудящихся занимаются ученые из различных научных областей – медицины, педагогики, психологии, валеологии и др. С точки зрения педагогики забота о здоровье специалиста связывается с формированием у него потребности в культуре здоровья, что обеспечивается посредством здоровьесберегающей деятельности [2]. Смысловые трактовки понятия «здоровьесберегающая деятельность» отражены в работах М.М. Безруких, Н.Б. Гребенниковой, Н.Н. Малярчук и других ученых. Данное понятие рассматривается как неотъемлемая составляющая системной комплексной деятельности по сохранению здоровья; процесс, целью которого является создание организационно-педагогических, социокультурных условий, способствующих сохранению и укреплению здоровья, продуктивной учебной и трудовой деятельности; базовым компонентом общей и профессиональной культуры специалиста, который лежит в основе совершенствования здоровья и использования им эффективных средств здоровьесбережения.

Совершенствованию здоровьесберегающей деятельности специалиста в процессе его обучения в вузе и профессиональной реализации способствует специально организованное педагогическое сопровождение. В энциклопедических источниках понятие «сопровождение» рассматривается как действие человека в отношении другого; взаимодействие людей в его социальной среде. Понятие «педагогическое сопровождение» исследователи рассматривают как специфический вид сопровождения, который отражает управляемую сторону процесса развития человека в системе социального и педагогического взаимодействия с другими людьми. При этом педагогическое сопровождение определяется ими как процесс, система, деятельность, метод [3; 4].

И.А. Липский, определяя данное понятие как специфическое взаимодействие людей, которое носит педагогическую направленность, подчеркивает, что оно осуществляется посредством специальных педагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном оформлении, происходит на протяжении всей профессиональной жизни человека со специфической проявляющей относительно конкретных социальных групп и обеспечивается специально подготовленными кадрами [3].

Е.А. Александрова рассматривает педагогическое сопровождение как тип педагогической деятельности, сущность которого состоит как в превентивном процессе научения обучающегося самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, так и в перманентной готовности адекватно отреагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта [4].

Исследователи М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко говорят о педагогическом сопровождении как о реализуемой в многообразных формах и технологиях системе взаимосвязанных функций, действий, процедур, методов, техник, мероприятий, обеспечивающих оказание квалифицированной помощи будущему и реально задействованному в трудовой деятельности специалисту на протяжении всей его профессиональной карьеры [5]. С точки зрения данных ученых, особая значимость сопровождения как непрерывной деятельности обусловлена развитием современного образования как открытой системы, требующей от управляющего персонала образовательных учреждений гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию профессионального становления специалиста, что делает необходимым оказание им консультационной помощи и поддержки в здоровьесберегающей деятельности, постоянное их участие в программах повышения квалификации.

Отличительной точкой зрения Е.И. Казаковой является взгляд на сопровождение как на метод, обеспечивающий создание условий для принятия личностью оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, в том числе профессиональных [6]. Сопровождающий не решает за сопровождаемого проблему, а учит его находить (изобретать или заимствовать) наиболее разумные решения, актуальные для другого человека и его самого. Специалист избирает осознанно или неосознанно для себя пути организации здоровьесберегающей деятельности: прогрессивный – стать носителем культуры здоровья и обеспечить себе продуктивное профессиональное долголетие; или регрессивный – связанный с игнорированием культуры здоровья, что приближает его к профессиональному истощению и профессиональному выгоранию. Для успешной здоровьесберегающей деятельности специалиста в период его обучения и профессиональной реализации необходимо выполнение следующих условий:

- высокий уровень культуры здоровья субъекта сопровождения;
- активное включение сопровождаемого в здоровьесберегающую деятельность;
- способность участников процесса выявлять изменения в состоянии собственного здоровья и диагностировать уровень проявления культуры здоровья.

В роли сопровождающего субъекта здоровьесберегающей деятельности будущих специалистов в процессе их обучения в вузе выступают преподаватели дисциплины «Физическая культура и спорт», которые профессионально обязаны быть носителями культуры здоровья и сторонниками здоровьесбережения. Культура здоровья и физическая культура явления схожие, почти тождественные. Данные явления обусловлены потребностью общества в таких качествах и свойствах, которые необходимы человеку, но не могут быть сформированы

без значительных усилий, в процессе его естественного физического развития и труда. Преподаватель кафедры физической культуры призван помочь студенту обрести такие качества и свойства личности, которые бы позволили ему сохранять на оптимальном уровне и в течение многих лет профессиональную дееспособность. Руководствуясь принципами гуманизации и гуманитаризации, данный преподаватель должен способствовать формированию потребности студентов в непрерывном физкультурном образовании, ведении ими физкультурно-оздоровительной деятельности, реализации здравотворческого потенциала.

В настоящее время в высшей школе происходит культурологическая переориентация процесса физического воспитания на формирование физической культуры личности, суть которой состоит в освоении общественных (материальных и духовных) ценностей культуры здоровья и превращении их в личные ценности [7].

С точки зрения В.К. Бальсевича и Л.И. Лубышевой, физическая культура личности есть совокупность деятельности индивида по позитивному самообразованию, в ходе которой решаются задачи телесного, интеллектуального, психологического и нравственного плана, а также результата этой деятельности в виде системы образуемых ею ценностей [8]. По мнению Г.М. Соловьёва, данное понятие представляет собой качественное, системное, динамическое состояние, характеризующееся определённым уровнем специального знания, физического совершенства, мотивационно-ценностных ориентаций и социально-духовных ценностей, приобретённых в результате воспитания, образования и интегрированных в деятельность, культуру образа жизни, духовность и психофизическое здоровье [9]. Обязательный минимум содержания образовательной программы учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» позволяет определить следующие требования к знаниям и умениям студента по окончании курса обучения по данной учебной дисциплине:

- понимание роли физической культуры в развитии человека и подготовке специалиста;
- знание основ физической культуры и здорового образа жизни;
- владение системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, развитие и совершенствование психофизических способностей и качеств (с выполнением установленных нормативов по общей физической и спортивно-технической подготовке);
- приобретение личного опыта использования физкультурно-спортивной деятельности для повышения своих функциональных и двигательных возможностей, для достижения личных жизненных и профессиональных целей.

Педагогическая деятельность, направленная на развитие физической культуры личности студента вуза, предполагает определённые этапы, включающие:

- обеспечение достоверной валеологической информации как создание базы будущей грамотности в области здоровья;
- формирование системы ценностей и убеждений, необходимых для принятия решений, связанных с сохранением и укреплением здоровья, обуславливающих соответствующую направленность личности;
- стимулирование развития умений и навыков на базе формирующегося мышления [10].

Таким образом, формирование физической культуры личности связывается с информированием будущих специалистов в области культуры здоровья, с их умелостью и готовностью осуществлять здоровьесберегающую деятельность.

В роли сопровождающего субъекта специалиста в процессе его профессиональной реализации выступают институционализированные учреждения дополнительного образования, которые помогают ему подняться на должный уровень культурно-оздоровительного развития, стимулировать и поддерживать стремление к профессионально-личностному росту и самореализации в профессии. Если сопровождение осуществляется осознанно, то самосопровождение занимает значительное место в данном процессе. Будучи убежденными в том, что здоровьесберегающая деятельность не будет продуктивной, если специалист не станет стремиться к высокой культуре здоровья, мы посчитали необходимым дополнить его «профессиональный образ» следующими характеристиками:

- направленность на постоянное пополнение, осмысление и интеграцию знаний и опыта в области культуры здоровья и физической культуры;
- ориентированность на сохранение и восстановление профессионального здоровья за счет функциональной и физической подготовленности;
- настроенность на самоорганизацию здоровьесберегающей деятельности.

Представленные выше идеи ученых, характеристики специалиста как субъекта здоровьесберегающей деятельности позволили нам определиться с содержанием педагогического сопровождения данной деятельности:

- ориентация на теоретическое обучение (освоение знаний, умений, навыков, технологий здоровьесберегающей деятельности, их информирование о значимости культуры здоровья для данной деятельности);
- содействие профессиональной рефлексии здоровьесберегающей деятельности (анализ отношения к собственной культуре здоровья, переосмысление здоровьесберегающей деятельности в контексте профессионального становления, самоопределение в ней);
- обогащение здоровьесберегающего опыта через активное экспериментирование, педагогическое творчество и взаимодействие (поиск инновационных идей, разработка здравотворческих проектов).

С учетом общих характеристик педагогического сопровождения специалиста в процессе его обучения в вузе, профессиональной реализации и его описательных характеристик как субъекта здоровьесберегающей деятельности сконструирована информационная модель педагогического сопровождения данной деятельности (рис. 1).

ется следующими интегральными качествами: компетентностью в области здоровьесбережения, развитием рефлексивных способностей, практической подготовленностью к осуществлению здоровьесберегающей деятельности. Исходя из данного положения, результатов анализа литературных источников и с учетом представленных идей было предположено, что здо-



Рис. 1. Модель педагогического сопровождения здоровьесберегающей деятельности специалиста в процессе его обучения и профессиональной реализации

В модели выделены формы педагогического сопровождения, которые способствуют успешной организации здоровьесберегающей деятельности специалиста на этапе обучения и профессиональной реализации: сопровождение в процессе обучения в вузе, повышение квалификации и сопровождение субъекта профессиональной деятельности без отрыва от работы.

Сопровождение в процессе обучения в вузе направлено на: оказание помощи в освоении будущими специалистами теоретического и практического материала в области физической культуры и оздоровления, в работе с «паспортом здоровья», в разработке, реализации и корректировке индивидуальной программы здоровьесберегающей деятельности, стимулирование их участия в физкультурно-спортивных и физкультурно-оздоровительных мероприятиях и т.д. В данном случае сопровождение выступает как метод, позволяющий вовлечь в процесс самого обучаемого.

Сопровождение в процессе повышения квалификации способствует решению задач информирования специалистов в области здоровьесбережения и их ориентирования на данную деятельность. Сопровождение без отрыва от работы, направлено на оказание помощи в решении оперативных профессиональных задач, что характеризуется связью с его повседневной деятельностью и облегчает адаптацию к профессиональной деятельности. Целью реализации данной формы сопровождения здоровьесберегающей деятельности специалиста является устранение или смягчение негативных факторов профессиональной среды, обеспечение непрерывности его развития как субъекта здоровьесбережения.

Эффективность специалиста в здоровьесберегающей деятельности в процессе его обучения в вузе и профессиональной реализации определя-

ется здоровьесберегающей деятельностью будущего и задействованного в профессии специалиста будет результативной, если, с одной стороны, она будет последовательной, поэтапной – от «ориентирования», к «самоопределению» и далее к «обогащению опыта», с другой – будут созданы условия сопровождения здоровьесберегающей деятельности. К данным условиям отнесены:

- разработка программы сопровождения здоровьесберегающей деятельности специалиста (направлено на грамотное планирование организации деятельности);
- реализация программы сопровождения здоровьесберегающей деятельности специалиста (направлено на последовательное, поэтапное осуществление деятельности);
- включение специалиста в проблемно-ориентированный анализ здоровьесберегающей деятельности (направлено на своевременную регуляцию деятельности).

Представленная модель отражает авторскую позицию относительно взаимосвязи организационного (формы, этапы), содержательного (здоровьесберегающая деятельность), технологического (условия их реализации) и программно-методического (разработка и реализация программы) компонентов педагогического сопровождения здоровьесберегающей деятельности специалиста в процессе его обучения в вузе и профессиональной реализации. Практическое воплощение данной модели позволит организовать непрерывное сопровождение здоровьесберегающей деятельности специалиста и, тем самым, способствовать его продуктивному профессиональному долголетию.

Библиографический список

1. *Здоровье России: Атлас*. Под редакцией Л.А. Бокерия. Выпуск XI. Москва: НЦССХ им. А.Н. Бакулева, 2015.
2. Романова С.П., Игнатова В.В. Организационно-педагогическое сопровождение здоровьесберегающей деятельности учителя физической культуры. *Вестник ТГПУ*. 2011; 4: 166 – 170.

3. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания. *Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трудов*. Волгоград: Перемена, 2004.
4. Александрова Е.А. *Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Тюмень, 2006.
5. Певзнер М.Н., Зайченко О.М. *Научно-методическое сопровождение персонала школы: Педагогическое консультирование и супервизия*. Великий Новгород, 2002.
6. Казакова Е.И. *Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества*. Санкт-Петербург, 1995.
7. Шилько Т.А., Прокопец Т.П., Крайник В.Л. Модель образовательно-оздоровительной деятельности лиц интеллектуального труда. *Теория и практика физической культуры*. 2017; 12: 89 – 92.
8. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодёжь и современность. *Теория и практика физической культуры*. 1995; 4: 2 – 7.
9. Соловьёв Г.М. *Физическая культура в образовательном процессе вуза*. Ставрополь, 2004.
10. Гонтарь О.П. *Развитие физической культуры личности студента технического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2012.

References

1. *Zdorov'e Rossii: Atlas*. Pod redakciej L.A. Bokeriya. Vypusk XI. Moskva: NCSSH im. A.N. Bakuleva, 2015.
2. Romanova S.P., Ignatova V.V. Organizacionno-pedagogicheskoe soprovozhdenie zdorov'esberegayushej deyatel'nosti uchatelya fizicheskoj kul'tury. *Vestnik TGPU*. 2011; 4: 166 – 170.
3. Lipskij I.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya lichnosti: teoreticheskie osnovaniya. *Teoretiko-metodologicheskie problemy sovremennogo vospitaniya: sbornik nauchnyh trudov*. Volgograd: Peremena, 2004.
4. Aleksandrova E.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v processe razrabotki i realizacii individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskix nauk. Tyumen', 2006.
5. Pevzner M.N., Zajchenko O.M. *Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie personala shkoly: Pedagogicheskoe konsul'tirovanie i superviziya*. Velikij Novgorod, 2002.
6. Kazakova E.I. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie. Opyt mezhdunarodnogo sotrudnichestva*. Sankt-Peterburg, 1995.
7. Shil'ko T.A., Prokopec T.P., Krajinik V.L. Model' obrazovatel'no-ozdorovitel'noj deyatel'nosti lic intellektual'nogo truda. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2017; 12: 89 – 92.
8. Bal'sevich V.K., Lubyshva L.I. *Fizicheskaya kul'tura: molodezhi i sovremennost'*. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 1995; 4: 2 – 7.
9. Solov'ev G.M. *Fizicheskaya kul'tura v obrazovatel'nom processe vuza*. Stavropol', 2004.
10. Gontar' O.P. *Razvitiye fizicheskoj kul'tury lichnosti studenta tehniceskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk. Barnaul, 2012.

Статья поступила в редакцию 12.03.19

УДК 378.637

Malanicheva A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: milamav82@mail.ru

STATE FINAL CERTIFICATION IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION. The article deals with a problem of interaction of educational institutions in order to promote the teaching profession and the preparation of future students for the state final certification in the form of the main state and unified state examinations. The participants of the system of continuous education, in particular pedagogical, in cooperation will have the results that will be able to provide professional educational institutions focused on the acquisition of the pedagogical profession of students that provide educational organizations with teaching staff. In the interaction of educational institutions, students will be able to prepare for the state final certification in the form of the OGE and the exam at a high methodological level, in accordance with the requirements for them when using the proposed training system.

Key words: GIA, OGE, exam, state final certification, continuing education, system of pedagogical education.

A.V. Маланичева, канд. пед. наук, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: milamav82@mail.ru

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается проблема взаимодействия образовательных учреждений с целью популяризации педагогической профессии и подготовки будущих абитуриентов к государственной итоговой аттестации в форме основного государственного и единого государственного экзаменов. Участники системы непрерывного образования, в частности педагогического, при взаимодействии будут иметь результаты, которые смогут обеспечить профессиональные образовательные учреждения ориентированными на получение педагогической профессии студентами, что обеспечить общеобразовательные организации педагогическими кадрами. При взаимодействии образовательных учреждений обучающиеся смогут пройти подготовку государственной итоговой аттестации в форме ОГЭ и ЕГЭ на высоком методическом уровне, в соответствии с предъявляемыми требованиями к ним при использовании предлагаемой системы подготовки.

Ключевые слова: ГИА, ОГЭ, ЕГЭ, государственная итоговая аттестация, непрерывное образование, система педагогического образования.

В настоящее время наблюдается тенденция снижения качества образования в целом и педагогического образования в частности. Данная проблема является актуальной, и её решение требует новых перспектив развития и формирования ответственности со стороны всех участников педагогического процесса на различных этапах образования. Развитие более тесного сотрудничества между образовательными организациями реализующими педагогическое образование, в том числе усиление роли профориентационной работы среди обучающихся, создание профильных классов на базах школ, а также базовых кафедр в организациях может привести к увеличению числа будущих студентов как начального, среднего профессионального педагогического образования, так и высшего.

Актуальность интеграции образовательных учреждений общего полного и профессионального образования на современном этапе связана с рядом социально-экономических обстоятельств: повышением социальной роли гражданина, изменением отношения к личности школьника как субъекту развития, усложнением педагогического процесса, тенденциями гуманизации и демократизации всей системы образования. Сложилось положение, когда каждый из социальных институтов может эффективно осуществлять свои функции как звено в единой структуре образовательного процесса, когда функции всех социальных институтов в целостном процессе формирования и развития личности выступают логически взаимосвязанными компонентами [1, с. 37].

Данной проблемой взаимодействия образовательных учреждений занимались О.И. Ткачева, И.Ю. Шельмина, М.И. Койвунен, Т.М. Тумаева, Л.П. Малы-

гина, Т.Е. Даллакян, Г.В. Дулова, И.М. Сысоева, С.Н. Бирюков, Л.Н. Леонтьева, И.М. Иванова, Л.В. Гришина, А.А. Залялова, Э.А. Ислямова и др.

Неотъемлемой частью современного образовательного процесса в школе является государственная итоговая аттестация (ГИА), поэтому все происходящие изменения не могут не отразиться на содержании и организации учебного процесса. Подготовка школьников к государственной итоговой аттестации в форме основного государственного и единого государственного экзаменов посвящен ряд работ, в которых описаны деятельностный (Ю.С. Егорова, Н.Ф. Ефремова, Л.В. Караева,

М.В. Радомская и др.), психологический (О.С. Гришанова, Л.Ю. Еремина, И.В. Лучина, Л.А. Мокрецова, Н.Г. Ощепкова, Е.В. Чеботарева, М.Ю. Чибисова и др.) и содержательный (Т.А. Бочарова, В.Н. Мишакова, О.Д. Мишина и др. подходы). Результаты государственной итоговой аттестация являются обязательным условием для продолжения образования и получения профессионального образования. Поэтому необходимо осуществлять подготовку обучающихся к ГИА ориентируясь на требования, предъявляемые профессиональными организациями к абитуриентам, потенциальным студентам, что предполагает взаимодействие школы и профессиональных учреждений образования.

Проведя анкетирование среди обучающихся 8 классов общеобразовательных учреждений города Барнаула, были получены данные, которые свидетельствуют о том, что среди обучающихся есть желающие получить педагогическую профессию, но им не всегда понятно, где ещё можно применить свои профессиональные знания, умения и навыки кроме школы. Но не всегда есть желание

работать в школе и связать с ней свою будущую жизнь. Низкая ориентация и мотивация обучающихся на получение педагогической профессии как основной деятельности в жизни человека может быть скорректирована повышением уровня именно познавательной мотивации к изучению, получению знаний, умений и навыков педагогической профессии.

Анализ воспитательно-образовательного процесса в общеобразовательных организаций показал, что в деятельности большинства из них нет целостной системы по развитию мотивации обучающихся на получение педагогического образования как основного вида будущей профессиональной деятельности.

В современных условиях деятельность общеобразовательных организаций должна носить инновационный характер, а именно – координация образовательной траектории обучающегося с учетом его будущей профессии и изменяющихся социально-экономических условий города, региона. Поэтому весьма перспективными направлениями инновационной деятельности общеобразовательной организации в условиях современного образования являются аормирование условий для профессионального самоопределения обучающихся через специализацию в рамках предпрофильного обучения (создание педагогических классов, осуществляющих подготовку будущих абитуриентов для колледжа и вуза); развитие механизмов взаимодействия общеобразовательных организаций города с учреждением профессионального образования с целью формирования единого образовательного пространства на основе интеграции содержания среднего общего, среднего и высшего профессионального педагогического образования путем сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций и учреждений среднего и высшего профессионального педагогического образования; формирование образовательного кластера «Школа-колледж-вуз» поможет выполнять еще одну актуальную задачу российского образования – готовить специалистов, которые способны адаптироваться к быстро меняющимся условиям рынка труда [2, с. 17].

При организации взаимодействия «школа-колледж-вуз» эффективным является введение в учебный план общеобразовательной организации практико-ориентированных курсов, которые будут предполагать введение в специальность, определение выбора профессии, знания современного рынка труда и его требований к специалисту, профессионалу. Практико-ориентированные курсы могут быть включены в учебный план общеобразовательной организации за счет вариативной части и внеурочной деятельности как этапы предпрофильной подготовки. Включение данных курсов в учебный план позволит познакомиться обучающимся со специальностями педагогического направления и их возможностями. Особое внимание здесь должно быть уделено личностно-ориентированному образованию, которое должно быть направлено на формирование у обучаемых профессионально-значимых компетенций (системное мышление, способность к критическому оцениванию и самооцениванию, рефлексия), а также основ информационной, коммуникативной и предпринимательской культуры [3, с. 218]. Важно, что читать практико-ориентированные курсы будут преподаватели профессиональных педагогических учреждений.

Взаимодействие образовательных учреждений в системе непрерывного педагогического образования предполагает не только практико-ориентированные курсы, но и курсы, направленные на подготовку обучающихся к государственной итоговой аттестации. Взаимодействие общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждений в процессе подготовки обучающихся к выбору специальности и профессиональному образованию является важным условием совершенствования учебной работы общеобразовательной организации и обеспечения профессиональных образовательных учреждений подготовленными абитуриентами к сдаче государственной итоговой аттестации на должном уровне. При организации подготовки обучающихся к сдаче государственной итоговой аттестации определяются предметы, которые необходимы выпускнику для получения профессионального образования.

Подготовка обучающихся к государственной итоговой аттестации должна быть направлена на формирование теоретических знаний и развитие умений и навыков школьников, которые описаны в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), кодификаторе элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения основного и единого государственного экзаменов. Под требованиями к уровню подготовки школьников понимается описание планируемых результатов обучения, которое позволит представить, что и как должны усвоить школьники в ходе изучения курса подготовки к государственной итоговой аттестации, в каких видах деятельности должны проявиться знания, умения, навыки, какими личностными качествами должны обладать обучающиеся.

Оценить эффективность взаимодействия школы и профессионального образовательного учреждения можно по количеству подготовленных выпускников школы, способных обучаться в профессиональном образовательном учреждении, а также по количеству поступивших в профессиональное образовательное учреждение студентов из числа слушателей подготовительных курсов и охваченных профориентационными мероприятиями, которые проводят большинство профессиональных образовательных учреждений и соответственно результатам сдачи ГИА.

Система совместной работы общеобразовательной организации и профессионального образовательного учреждения по подготовке обучающихся к выбору специальности и дальнейшему профессиональному образованию должна учи-

тывать его подготовку к сдаче тех предметов, которые необходимы при поступлении в учреждение профессионального образования и осуществлять подготовку обучающихся к сдаче ГИА, которая будет включать изучение намерений обучающихся и ознакомление их с профессиями; вовлечение обучающихся в практическую деятельность и стимулирование их потребности в получении профессионального педагогического образования; профессиональное консультирование и оказание помощи в трудоустройстве выпускников вуза.

Сотрудничество общеобразовательного и профессионального образовательного учреждений в организации практической деятельности и стимулирования профессионального выбора обучающихся, обеспечивает выявление и развитие индивидуальных склонностей и способностей, в том числе знаний, умений и навыков, которыми необходимо обладать обучающемуся, сдающему ГИА по определенному предмету.

Изучив требования, предъявляемые к обучающимся на примере сдачи ГИА по обществознанию, ведь именно данный предмет, дисциплина является наиболее популярной при выборе обучающимися после обязательных дисциплин, и в ряде профессиональных образовательных учреждений при поступлении, мы пришли к выводу, что необходимо формировать именно те умения и навыки у обучающихся, которыми необходимо обладать обучающемуся при выполнении заданий контрольно-измерительных материалов при сдаче ГИА. Но часто в общеобразовательном учреждении отсутствует система, направленная на формирование проверяемых умений и навыков обучающихся при сдаче ГИА.

Целенаправленная подготовка школьников к обоснованному выбору профессии и получению профессионального образования способствует рациональному распределению трудовых ресурсов молодежи по специальностям профессионального образования и потребностям работодателя. В соответствии с этим обстоятельством профессиональное образование учреждений заинтересовано в подготовке школьников к сдаче ГИА на более высокий балл. На примере общественности нами была апробирована система подготовки школьников к сдаче ГИА в форме ОГЭ и ЕГЭ, которая оказалась эффективной для большинства, сдающих единый государственный экзамен по обществознанию.

На основе анализа тем, представленных в кодификаторе, мы пришли к выводу, что преемственность тем прослеживается в контрольно-измерительных материалах ОГЭ и ЕГЭ, соответственно подготовку школьников необходимо организовывать с учетом этой особенности. Материалы по темам необходимо начать изучать с основных понятий, признаков в 9 классе, соответственно в 10-11 классах эти темы должны углубляться и проверяться, закрепляться практическим материалом. Таким образом мы будем иметь возможность подготовки обучающихся с знакомства с заданиями и критериями их выполнения в 10 классе. Данные темы повторяются и закрепляются в 10 классе в ходе выполнения заданий типа ЕГЭ, представленных в КИМах.

В современном мире социальная и профессиональная успешность зависит от позитивного отношения к инновациям, самостоятельному креативному мышлению, инициативности, готовности к разнообразным видам деятельности и самостоятельной их организации [4, с. 89]. Образование должно ориентироваться на формирование и развитие активной творческой, целеустремленной личности, которая имеет установку на самообразование, обладает навыками самостоятельного поиска, отбора, использования информации. Модернизация содержательных основ учебного процесса предполагает достижение конкретных результатов в виде определенной системы знаний, сформированных умений и навыков, обучающихся на основе приобретенных знаний, обобщенных способов деятельности, ключевых компетенций, которые проверяются государственной итоговой аттестацией.

Получение знаний о педагогической профессии, направленность деятельности обучающихся на самостоятельное применение данных знаний в процессе обучения позволит им более успешно адаптироваться к обучению в профессиональной педагогической организации, под которой понимается начальное, среднее и высшее профессиональное педагогического образование. Взаимодействие всех организаций связанных с популяризацией педагогической профессии в рамках «школа-колледж-вуз», позволит повысить заинтересованность обучающихся данным видом деятельности, определить его для себя как основной и скажется на популяризации педагогической профессии в современном обществе, а также подготовку к ГИА в соответствии с теми предметами, которые необходимы при поступлении.

Таким образом, мы видим, что данный вопрос о взаимодействии образовательных организаций с целью популяризации педагогической профессии является актуальным и требует своего решения. Обогащение и обновление форм учебной деятельности школьников, формирование у них практических умений и навыков проведения исследования, развитие интереса к познанию науки, к познанию процессов и явлений природы, позволит организовать деятельность в научно-педагогическом сообществе нового типа «ученик – учитель – специалист» [5, с. 76].

Рассматривая взаимодействие образовательных учреждений в системе непрерывного педагогического образования, мы предполагаем, получить следующие результаты, такие, как профессиональное самоопределение обучающихся школ, что будет обоснованно подкреплено возможностью практического ознакомления с предстоящим видом профессиональной педагогической деятельности за

счёт интеграции основного общего образования со средним и высшим профессиональным; предпрофильное обучение будет сопровождаться профессиональным становлением выпускника на базе вуза, что повысит конкурентоспособность выпускника школы, практически освоившего одну из профессий; обеспечение вы-

пускникам высокого уровня образования, соответствующий новым образовательным стандартам, запросам социума, интересам самого обучаемого, в том числе подготовкой к успешному прохождению государственной итоговой аттестации в форме ОГЭ и ЕГЭ.

Библиографический список

1. Литвинова В.Л., Щербаков А.А. Из опыта деятельности краевой инновационной площадки Хабаровского промышленно-экономического техникума. *Образование и воспитание*. 2017; 51: 36 – 40.
2. Демура М.Ю. Профильное обучение – это шаг во взрослую жизнь. *Образование и воспитание*. 2017; 51: 17 – 21.
3. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Психология учебной деятельности: современное состояние и перспективы развития. *Ярославский педагогический вестник*. 2017; 5: 212 – 220.
4. Егорова Ю.С. *Организационно-педагогические структуры обеспечения подготовки и проведения ЕГЭ в условиях региона*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.
5. Сабирова Р.Г. *Взаимодействие школы и вуза в процессе подготовки учащихся к получению профессионального образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Киров, 2004.

References

1. Litvinova V.L., Scherbakov A.A. Iz opyta deyatel'nosti kraevoy innovacionnoy ploschadki Habarovskogo promyshlenno-ekonomicheskogo tehnikuma. *Obrazovanie i vospitanie*. 2017; 51: 36 – 40.
2. Demura M.Yu. Profil'noe obuchenie – 'eto shag vo vzroslyuyu zhizn'. *Obrazovanie i vospitanie*. 2017; 51: 17 – 21.
3. Povarenkov Yu.P., Slepko Yu.N. Psihologiya uchebnoy deyatel'nosti: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2017; 5: 212 – 220.
4. Egorova Yu.S. *Organizacionno-pedagogicheskie struktury obespecheniya podgotovki i provedeniya EG'E v usloviyah regiona*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
5. Sabirova R.G. *Vzaimodejstvie shkoly i vuza v processe podgotovki uchashchihya k polucheniyu professional'nogo obrazovaniya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kirov, 2004.

Статья поступила в редакцию 18.03.19

УДК 378

Golubeva A.R., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University, E-mail: arg57@rambler.ru

Loginova N.S., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Humanities, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: philocophia@mail.ru

Ponomarenko O.P., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia), E-mail: o.ponomarenko2018@mail.ru

PEDAGOGICAL TOOL OF FORMATION OF INTENTIONS ABOUT INTELLIGENTSIA AND INTELLIGENTNESS IN UNIVERSITY YOUTH AT CULTURAL STUDIES (WITH REFERENCE TO A TEXT BY YU. LOTMAN). The article analyzes a problem of forming intelligence in the process of teaching humanities in higher education. The meaning and contents of the concepts of intelligentsia and intelligence, intellectuality, pseudo-intelligence are considered. The importance of self-improvement in culture is emphasized and the danger of a diluted form of intellectuality, which is outside the traditional culture, outside the norms of morality, is shown. An analysis of active and interactive teaching methods in cultural studies in the organization of independent work and the cognitive activity of students, allowing to solve the problem of education and of development of students' intelligence is given.

Key words: culture, intellectuals, intelligence, Yu. Lotman, pseudo-intellectuals.

A.P. Голубева, канд. филос. наук, доц. каф. философии и культурологии, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: arg57@rambler.ru

Н.С. Логинова, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: philocophia@mail.ru

О.П. Пономаренко, канд. филос. наук, доц. каф. философии, Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, E-mail: o.ponomarenko2018@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ И ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ У ВУЗОВСКОЙ МОЛОДЁЖИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА Ю.М. ЛОТМАНА)

В статье анализируется проблема формирования интеллигентности в процессе преподавания предметов гуманитарного цикла в высшей школе. Рассматриваются сущность и содержание понятий интеллигенция и интеллигентность, интеллектуальность, псевдоинтеллигентность. Подчеркивается важность самосовершенствования в культуре и показывается опасность выхолащенной формы интеллектуальности, находящейся вне традиционной культуры, вне норм морали. Дается анализ активных и интерактивных методов обучения на занятиях по культурологии в организации самостоятельной работы и познавательной активности студентов, позволяющих решать проблему воспитания и формирования интеллигентности у студентов.

Ключевые слова: культура, интеллигенция, интеллигентность, Ю. Лотман, псевдоинтеллигентность.

Система современного высшего образования ставит своей задачей, наряду с подготовкой высококвалифицированных специалистов и «...удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии» [1]. Однако а priori, преподаватели ставят перед собой задачу формирования и воспитания не только интеллектуала, но интеллигента, а задачей максимум для преподавателя гуманитарных дисциплин является создание условий для формирования внутренней интеллигентности. Актуальность решения этих задач, а, следовательно, и темы данной статьи, определяется проблемами современной российской цивилизации: нарастанием хамства, агрессии; релятивизацией ценностей; отрывом от норм традиционной русской культуры. «Всем нам приходится сталкиваться с грубостью, с хулиганством, с неумением вести себя, с оскорблением другого человека, с разными свойствами, которые мы, в общем,

определяем словом «хамство» [2]. Решение поставленных задач диктует определение базовых понятий для формирования представлений об интеллигенции и интеллигентности у вузовской молодёжи.

Задача выявления сущности понятий интеллектуальность (на что обращает внимание закон об образовании) и интеллигентность решается неоднозначно. В новой философской энциклопедии есть статья об интеллигенции, где она определяется следующим образом: «В исследовательской литературе в настоящее время нет единства мнений относительно содержания и границ понятия интеллигенции. Основные точки зрения колеблются между веховской позицией, которая видела в интеллигенции маргинальный слой, подменивший профессионально-ответственный интеллектуальный труд борьбой за народное счастье, и традиционно советским пониманием, отождествлявшим интеллигенцию с высо-

кообразованной частью общества» [3]. Термины «интеллигентность», «интеллектуальность», с сожалением, в ней отсутствуют.

Стоит отметить, что об интеллигентности, по преимуществу, говорится лишь в словарях по психологии и педагогики [4] и в толковых словарях [5; 6], где данный термин определяется как «принадлежащий к интеллигенции, а также вообще обладающий большой внутренней культурой». Понятие «псевдоинтеллигент» трактуется, как ненастоящий, мнимый интеллигент.

Термин «интеллектуальный» наиболее полно определен в Современном толковом словаре русского языка Ефремовой как «человек, обладающий высоко развитым интеллектом; человек интеллектуального труда, профессионально использующий свои умственные способности, компетенцию; высокообразованный человек, склонный к творческой инноваторской деятельности» [7].

Проблема отнесения себя к либо интеллигенции, либо интеллектуалам – одна из наиболее дискуссионных проблем начиная с XIX века и до сегодняшнего дня, возникающая, в том числе у обучающихся в процессе или после получения высшего образования, как в России, так и в Европе или в Америке. На наш взгляд, наиболее близким, понятным для российских студентов является культурологический подход Ю.М. Лотмана, весьма полно и ёмко представленный в его цикле лекций «Культура и интеллигентность», прочитанных в 1998 г. [2]. Мыслитель даёт четкое определение понятию интеллигентность, а также выделяет те черты, которые наиболее полно её характеризуют.

Во-первых, следует отметить, что понятие интеллигенции Ю. Лотман понимал широко «Мы можем сказать «сельская интеллигенция», «городская интеллигенция», «техническая интеллигенция» – это будут правильные выражения» [2]. Что же касается определения интеллигентности, данные Юрием Михайловичем, то они весьма обширны. Вот наиболее яркие и глубокие из них: «интеллигентность – это психологическое свойство, которое может быть присуще любому человеку, принадлежащему к любой общественной группе»; «... это вежливость, душевная чуткость, умение страдать не только от физической боли...; это когда человек чувствует, что у него есть душа»; «это человек внутренне свободный, бесспорно, уважающий себя... только тот, кто в себе уважает человека, может уважать и другого человека»; «еще одна важная черта, которая отличает интеллигентного человека от неинтеллигентного: он имеет выношенные, свои мысли и строит жизнь в соответствии с этими мыслями. Он может ошибаться, но готов за свои ошибки платить, в том числе и своей жизнью» [2]. Иными словами, интеллигенция определяется как круг людей культуры, разделяющей общие ценности, традиции, этические нормы, эстетические идеалы культурной системы.

Ю. Лотман не только рассматривает черты интеллигентности, но и чётко показывает – кто ей противостоит: «понятием, противостоящим интеллигентности, является хамство»; «если говорить о психологической основе хамства – это психология раба. Это психология «идеализированного лакейства»; «в основе лежит психология униженного человека. Соединение униженности с определенными душевными качествами... с выпадением из культурной традиции, приводит к тому, что желание унижить другого дополняется желанием разрушить» [2]. В настоящее время хамство – одна из наиболее острых проблем современного российского общества (хамство чиновников, артистов, докторов и пр.). Ю.М. Лотман указывает на то, что «хамство – это не просто грубость, малая осведомленность, не особенная культурность, это социально-психологическая болезнь. Я даже иначе скажу – это симптом болезни, которую надо лечить. И одно из основных лекарств против этого – интеллигентность. Культура выделяет из себя это психологическое свойство, которое является как бы противоядием хамству» [2].

Ещё раз обратим внимание на то, что Ю. Лотман отделяет интеллигентность от интеллигенции тем, что интеллигентность, «включаящая в себя и глубокую душевную мягкость, и доброту, требует твердости и готовности к борьбе и готовности проявить героизм. Интеллигентность требует, как бы отстраненного, критического взгляда на действительность, поскольку мыслящий, чувствующий, имеющий совесть человек – человек оценивающий. Интеллигент всегда включен в текст культуры, поэтому он должен «обладать определенной степенью самосознания, иметь силу посмотреть на себя извне, увидеть себя чужими глазами, а не только смотреть, понимая, что мир – это что-то другое, а он – как бы центр этого мира» [2]. Отсутствие этих качеств позволяет говорить о псевдоинтеллигентности.

Данные Юрием Михайловичем Лотманом характеристики не утратили свою актуальность. Более того, как и в XIX – XX веках, проблема единения интеллигенции и интеллигентности остается ключевой в поисках культурной идентичности, тесно связана с выбором дальнейшего пути развития России.

Любовь, уважение к другому человеку были обязательны для представителя традиционной русской культуры. Интеллигент определяется через то, как он думает и говорит. Интеллигентны – правдоискатели, правдолюбцы. Более того, для интеллигента, даже если он был «питерским рабочим», духовность, самосовершенствование не были отделены от поиска Истины, отстаивания добра, чести, от творчества/саморазвития, от служения обществу, Родине. В стадии цивилизации данные понятия не только активно нивелируются, в том числе через осмеяние (сарказм, черный юмор), но и подменяются суррогатами (личный успех, связи, прибыль, карьера и пр.).

Ускоренное включение в экономику, гонка за прибылью предполагает повышение не только темпа жизни, но и ломку ценностной иерархии представителя традиционной культуры. От современного человека требуется социальная, экономическая, профессиональная мобильность. Однако, быстро вливающийся в любую предлагаемую (востребованную на сегодняшний момент) форму экономической деятельности человек выбрасывается из текста культуры.

К сожалению, принимая чужие стандарты общения, вписываясь в общепринятые в настоящее время этические, юридические нормы, представители русской интеллигенции, зачастую теряют связь с традиционной культурой. Рост интеллектуальности происходит на фоне освобождения от норм культуры, от норм морали. Выхолощенная форма интеллектуала заполняется разрастающимся хамством, основанном на неуважении себя и неуважении других (не желающих или не умеющих продавать свои таланты, способности, не вписавшихся в форматы рыночной экономики). Адаптируясь к иным ценностям, такая интеллигенция еще более перестает понимать, принимать собственную культуру, принижает ее значение. «Современные процессы культурной динамики ведут к тому, что живые организмы, способные к саморазвитию, сочетающие традиции и новации, устойчивость и изменчивость, перерастают в конгломераты разнородных и разнокачественных элементов. У них разрываются связи с прошлым (устарелым и ненужным), у них утрачивается определенность целей и идеалов как проекций будущего, у их представителей формируются скользкие, размытые культурные идентичности» [8, с. 13].

Подлинная культура есть «то, что сподвигает человека к трудному пути построения себя по законам истины, добра и красоты» [9, с. 73]. Текст культуры не может быть построен на отрицании иных, тем более своих национальных ценностей. «Дерево без корней быстро погибает. Только подпитка подлинной культурой, а не субкультурой и тем более контркультурой позволяет любому человеку сформировать в себе высшие установки, обрести мерил истинной оценки себя и окружающих – перевести внешний объективный порядок мирового бытия в гармоничный субъективно-личный план» [10, с. 199]. Творческий потенциал раскрывается в процессе *самосовершенствования*, в служении обществу/ Родине.

Представители интеллектуальных и даже творческих профессий при смене контекста, при включении в ценностную иерархию иных цивилизаций часто занимаются *самовыражением*. Самосовершенствование – это рост над собой в процессе следования за идеалом, из любви к Высшему порядку. Самовыражение отрицает и / или выравнивает низшее и высшее (золото с примесями), служит низменным стремлениям, потребностям (человека мира, космополита, потребителя-глобалиста), которые не требуют особых духовных, душевных усилий. В таком квази-человеке все, на его взгляд, достойно внимания, все ценно, и он свои сорняки (упоение властью над миром или страдание от власти мира над ним) выплескивает вовне, искренне веря в их значимость для других. Подобная самореализация разрушительна для псевдоинтеллигента и для мира.

Культивируя, выплескивая пороки, ниспровергая каноны, но, не давая ничего нового миру, желая любым способом выделиться из толпы, такой представитель псевдоинтеллигенции вводит в заблуждение людей, «следующих за модными тенденциями» референтных личностей, задает направления для появления новых субкультур, в конечном итоге увеличивает уровень агрессии. Изменить ситуацию в обществе с мозаичной картиной мира, на наш взгляд, возможно в процессе изменения способов преподавания дисциплин гуманитарного цикла в системе высшего образования, а именно, культурологии и философии.

В настоящее время наиболее актуальными проблемами современного общества считают не только хамство, но и неумение коммуницировать, работать в команде. Поэтому при разработке педагогического инструментария, мы опирались на основные принципы и методы в современной педагогике. На занятиях по культурологии студенты при выполнении заданий делятся на группы. Активно используются словесные методы, в т.ч. объяснение, беседа, дискуссия. Именно дискуссия предлагает студентам выразить свое мнение и обменяться им с другими. Применение данного метода требует наличия определенных знаний, умение выстраивать логические цепочки, самостоятельно анализировать и делать выводы.

Мы считаем, что на занятиях по предметам гуманитарного цикла чрезвычайно важно делать акцент на ценностно-смысловом межличностном общении педагога и студента, а также опираться на практико-ориентированный опыт в процессе обучения.

Поэтому первоначально в некоторых группах, а с 2017 года во всех группах, где авторы проводили занятия по культурологии, в качестве обязательного пункта после просмотра или прочтения первоисточника было введено обсуждение, либо письменный ответ (с последующей дискуссией) на наиболее актуальные вопросы нашего времени. Список вопросов для размышлений, а также требования к содержанию и оформлению эссе представлены на платформе Moodle в АГМУ, студентам других вузов список и требования выдавался непосредственно на практическом занятии.

Основными задачами преподавателя при использовании активных методов обучения является управление самостоятельной работой и познавательной ак-

тивность студентов. Кроме того, мы считаем, что обучение культурологии, философии и пр. должно быть проблемным, личностно-ориентированным. Поэтому авторами статьи первоначально предлагается студентам в качестве текста для обсуждения прочитать либо просмотреть видеоматериал: «Ю. Лотман. Беседы о русской культуре. Культура и интеллигентность», законспектировать важные идеи, подумать над предложенными вопросами, сделать самостоятельный вывод по теме эссе/ задания, заданной группе. Далее предполагается дискуссия или диспут, интерпретация текста, включение информации из дополнительных источников (статей).

Мы считаем, что в процессе обсуждения преподавателю необходимо стремиться к гармонизации архитектуры высшего образования, делать акцент на метапредметных связях, в т.ч. культурологии с философией, историей, биоэтикой и пр., а также учитывать социокультурный контекст формирования личности студента. Следует подчеркнуть, что используя диалоговые формы работы, преподаватель не просто ведет к правильному ответу, а совместно со студентами каждый раз заново пытается дать определения понятиям «культура», «интеллигентность», «интеллигенция»; выявляет черты интеллигентного человека и хама, в т.ч. путем сопоставления характеристик, данных Конфуцием низкому и благородному человеку.

Анализ самостоятельных творческих работ студентов позволил сделать ряд выводов. Как в дискуссии, так и в эссе все без исключения студенты отмечают актуальность поднятых проблем, а некоторые подчеркивали, что данные проблемы в настоящее время даже более актуальны, чем в то время, когда Ю. Лотман разбирал данные понятия. Стоит отметить, что у всех студентов личность Юрия Михайловича даже его манера изложения проблемы вызвала большие симпатии. Многие говорили, писали о том, что задумались об этом впервые и, по их мнению, Ю.М. Лотман был прав в своих рассуждениях, оценках значимости культуры.

Максимально четко, аргументировано студенты отвечали на вопросы об интеллигентности и хамстве. При этом больше половины студентов пробовали сравнивать интеллигентность с понятиями культура/культурность, интеллектуальность, гуманизм, душа, духовность, образованность, самовоспитание, мораль/ нравственность, доброжелательность. Слово хамство студенты сравнивали с понятиями порок, грубость, рабство, унижение, наглость, агрессия, распушенность/ неправильное понимание свободы, злость, преступление, манипулирование, навязывание своего мнения/ проблем, цинизм, нецензурные выражения. При этом обучающиеся настаивали на том, что свойства интеллигентного человека отличаются целостностью и образование, воспитание и пр. только «способствуют развитию личности, но еще не определяют его интеллигентность».

Студенты, при определении интеллигентного человека, отмечали следующие качества, которыми должен обладать каждый человек: вежливость, чуткость, сострадание, уважение. Студенты, которые относят себя к сельской интеллигенции, подчеркивают важность развития таких чувств как бескорыстие, правдивость, открытость. Обучающиеся считают, что человек, приученный к физическому труду, готов помочь не только родителям, родственникам, но и другим

людям. Именно сельская жизнь формирует чувство взаимопомощи, чувство социальной справедливости.

Студенты медицинского вуза нередко упоминали о том, что «хамство – своеобразный диагноз / симптом болезни, излечение от которого возможно через погружение в культуру, т.к. интеллигентность – некое противоядие хамству». Все без исключения студенты считали, что быть интеллигентным человеком, значит проявлять чуткость, уважение к другой личности и ее собственности, гуманизм/ любовь без деления на классы, кротость, спокойствие, внимательность, спокойствие, самосовершенствование/самообразование, сострадание, понимание, терпимость, умение постоять за себя и за других (праведный гнев), ответственность при служении людям/ выполнении своих профессиональных обязанностей.

Обучающиеся неоднократно отмечали, что «культура – вещь хорошая, но она нас стесняет, т.к. вводит запреты, заставляет стыдиться, но она и облагораживает чувства». Также студенты подчеркивали, что интеллигентом надо быть независимо от выбранной профессии, т.к. «это залог личного счастья и ауры доброжелательности вокруг него и к нему». Интеллигентами, по их мнению, просто обязаны были быть те, кто работают с людьми: учителя, воспитатели, полицейские, спасатели, психологи и пр. Будущие врачи, в частности, с сожалением часто упоминали о том, что хамство чрезвычайно распространено в современной обыденной жизни, особенно в общественных местах, что это им неприятно и им хотелось бы чаще общаться с интеллигентными людьми.

Все студенты отмечали важность изучения и погружения в культуру, связывали культуру с проявлением, адекватным выражением человеческого духа, с необходимой атмосферой/ контекстом для дальнейшего полноценного существования человека. Кроме того, некоторые тонко подметили, что интеллигентный человек не только стремится к познанию, но и воспитывает в себе эстетику, отличается «способностью понимать, опереживать искусству».

Таким образом, приобщение студентов к подлинным источникам русской культуры, позволяет надеяться, что интеллигентность не будет для них непонятным, а зачастую пустым звуком. Глубокое, эмоциональное размышление об актуальном для личности студента позволит избежать смещения акцентов с идеи самосовершенствования к получению прибыли на рынке услуг, «продаже себя подороже». Мы считаем, что такие специалисты станут теми, кто по словам Ю. Лотмана «могут на что-то опереться: одни – на религию, другие – на веру в свой талант, третьи – на чувство своего нравственного долга перед народом, но всегда – на нравственное чувство». Авторы уверены, что важными задачами современного педагога являются не только работа над определением цели, структуры содержания образования, в т.ч. правильный выбор ключевых текстов для исследования, обучения, но разработка адекватного для реального социокультурного контекста педагогического инструментария. Использование в предложенной авторами форме активных и интерактивных методов на занятиях по культурологии позволяет системно через мотивированную самостоятельную деятельность обучающегося воздействовать на формирование его личности без выхолащивания знаний и ценностей из содержания предметов гуманитарного цикла.

Библиографический список

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации». Available at: <http://zakonobrazovani.ru/glava-8/statya-69>
2. Лотман Ю.М. *Воспитание души*. Available at: http://www.phantastike.com/ru/vospitaniye_dushi/zip/
3. *Новая философская энциклопедия*. Available at: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/page/about>
4. *Большая психологическая энциклопедия*. Available at: <https://psychology.academic.ru/819>
5. *Толковый словарь Ожегова*. Available at: <http://www.vokabula.rf/slovari/tolkovyy-slovar-ozhegova/>
6. *Толковый словарь Даля*. Available at: <http://www.vokabula.rf/slovari/tolkovyy-slovar-dalya/>
7. *Современный толковый словарь русского языка Ефремовой*. Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/171136>
8. Семилет Т.А., Витвинчук В.В., Голубева А.Р. Тренды и перспективы современной культурной динамики. *Философия и культура*. 2017; 11: 10 – 19. Available at: https://e-notabene.ru/pfk/article_24683.html
9. Иванов А.В., Фотиева И.В., Шишин М.Ю. *На путях к новой цивилизации (очерки духовно-экологического мировоззрения)*. Барнаул, 2014.
10. Логинова Н.С., Пономаренко О.П. Роль интеллигенции в функционировании, развитии современной российской культурной системы. *Культурно-антропологическая парадигма: практика реализации в условиях компетентностной модели образования: материалы международной научной конференции*, 21 – 22 сентября 2017 г., г. Барнаул: АлтГПУ, 2017: 196 – 201.

References

1. *Zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Available at: <http://zakonobrazovani.ru/glava-8/statya-69>
2. Lotman Yu.M. *Vospitaniye dushi*. Available at: http://www.phantastike.com/ru/vospitaniye_dushi/zip/
3. *Novaya filosofskaya enciklopediya*. Available at: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/page/about>
4. *Bol'shaya psichologicheskaya enciklopediya*. Available at: <https://psychology.academic.ru/819>
5. *Tolkovyy slovar Ozhegova*. Available at: <http://www.vokabula.rf/slovari/tolkovyy-slovar-ozhegova/>
6. *Tolkovyy slovar Dalya*. Available at: <http://www.vokabula.rf/slovari/tolkovyy-slovar-dalya/>
7. *Sovremennyy tolkovyy slovar russkogo yazyka Efrempovoj*. Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/171136>
8. Semilet T.A., Vitvinchuk V.V., Golubeva A.R. Trendy i perspektivy sovremennoj kul'turnoj dinamiki. *Filosofiya i kul'tura*. 2017; 11: 10 – 19. Available at: https://e-notabene.ru/pfk/article_24683.html
9. Ivanov A.V., Fotieva I.V., Shishin M.Yu. *Na putyah k novoj civilizacii (ocherki duhovno-ekologicheskogo mirovozzreniya)*. Barnaul, 2014.
10. Logina N.S., Ponomarenko O.P. Rol' intelliigencii v funkcionirovanii, razvitiu sovremennoj rossijskoj kul'turnoj sistemy. *Kul'turno-antropologicheskaya paradigma: praktika realizacii v usloviyah kompetentnostnoj modeli obrazovaniya: materialy mezhnunarodnoj nauchnoj konferencii*, 21 – 22 sentyabrya 2017 g., g. Barnaul: AltGPU, 2017: 196 – 201.

Статья поступила в редакцию 26.03.19

УДК 376

Kraynik V.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraynikviktor@mail.ru
Erokhin V.V., postgraduate, teaching assistant, Department of Special Pedagogy and Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: wasilii2012@mail.ru

KEY PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION AT MODERN SCHOOL. The main problems of inclusive education arising at the stage of its practical implementation in a modern school in the conditions of direct interaction of the teacher and the child with disabilities are considered. The article reveals the concepts of "barrier" and "communicative barrier" in relation to the situation of pedagogical communication in the educational process. The views of different authors on the problem in Russian and foreign psychological and pedagogical science are investigated and compared. The classification of types of communication barriers is given, the causes of their occurrence are analyzed and systematized in detail, the possibilities of their overcoming are discussed. The conclusion is made about the need to find effective ways of forming the teacher's readiness for pedagogical communication with children with disabilities, which is associated with the appropriate adjustment of the process of preparing the future teacher for professional activity in the conditions of inclusion.

Key words: inclusive education, children with limited opportunities of health, special conditions, socialization, professional readiness, communication, pedagogical communication, communicative barrier.

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kraynikviktor@mail.ru

В.В. Ерохин, аспирант, ассистент каф. специальной педагогики и психологии, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: wasilii2012@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Рассматриваются основные проблемы инклюзивного образования, возникающие на этапе его практической реализации в современной школе в условиях непосредственного взаимодействия педагога и ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются понятия «барьер» и «коммуникативный барьер» применительно к ситуации педагогического общения в образовательно-воспитательном процессе. Исследуются и сопоставляются взгляды различных авторов на поставленную проблему в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке. Дается классификация видов коммуникативных барьеров, подробно анализируются и систематизируются причины их возникновения, говорится о возможностях их преодоления. Делается вывод о необходимости поиска эффективных путей формирования готовности учителя к педагогическому общению с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что связывается с соответствующей корректировкой процесса подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, особые условия, социализация, профессиональная готовность, общение, педагогическая коммуникация, коммуникативный барьер.

В конце XX века правительствами наиболее развитых стран мира инклюзивное образование было обозначено как одно из приоритетных направлений развития и совершенствования мировой образовательной системы. В мире отмечается тенденция к росту числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и в России. По данным Всемирной организации здравоохранения на 2016 год таких детей насчитывалось более 12 миллионов, многие из которых не обучались в общеобразовательных учреждениях [1].

Формирование демократического общества в России, вхождение в мировое социокультурное пространство, укрепление приоритета прав и свобод личности обусловили переосмысление отношения к проблемам обучения и социализации людей с ограниченными возможностями здоровья. Это привело к осознанию необходимости более широкого их включения в различные сферы жизни, важнейшей из которых является образование [2].

Вопрос о необходимости сближения общей и специальной педагогики для совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья поднимался еще в начале XX века такими известными отечественными учеными как Л.С. Выготский, Г.Я. Трошин, В.П. Кащенко и др. К сожалению опыт и идеи данных ученых не получили должного признания в России, и лишь в конце XX века наметилась тенденция к их переосмыслению и использованию в педагогической практике [3].

В 2006 году Генеральная Ассамблея ООН одобрила Конвенцию о правах инвалидов, которая провозглашает права на образование людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе обеспечение этого права через инклюзивное образование. Конвенция вступила в силу в мае 2008 года, а уже в сентябре она была подписана и Российской Федерацией. В 2012 году вступил в силу Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», по сути ознаменовав собою начало полноценной реализации инклюзивного образования в нашем государстве. В соответствии с данным законом, инклюзивное образование предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4].

Соответственно, инклюзивное образование подразумевает не только изменения в системе образования, но и закрепление принципов инклюзии в обществе в целом. Инклюзия предполагает включение детей с ОВЗ в процесс обучения и воспитания в среде здоровых сверстников, в реальном социуме. Именно таким образом в процессе инклюзивного образования осуществляется межличностное взаимодействие, формируются взаимоотношения школьников в ходе учебной, внеурочной деятельности, общения [5].

Вместе с тем, в современном инклюзивном образовании имеется ряд противоречий и проблем, которые хотелось бы обозначить в данной работе. Одним

из таких противоречий является правовой аспект. Безусловный факт, что ребенок имеет право на посещение общеобразовательного учреждения и создание для него безбарьерной образовательной среды. Кроме того, у ребенка есть право на социализацию и развитие, что, по нашему мнению, должно являться приоритетным, по отношению к его праву быть механически внедренным в окружение здоровых сверстников [6].

Стоит отметить, что проблемой в данном случае выступает тот факт, что для взрослого человека на первый план выступает материально-адаптационные и правовые аспекты, а не задачи развития и социализации ребенка, в отношении которого организуется инклюзивная форма образования. Нередко в сознании взрослого человека понятия «безбарьерная среда» и «социализация» являются тождественными. В результате, формируя безбарьерную среду для ребёнка, создаётся впечатление, что кроме этого сразу же решаются проблемы социализации и адаптации ребенка, что, конечно, является ошибочным суждением. Подобное «склеивание» понятий порождает неразбериху, вредит развитию и воспитанию ребенка.

Создание безбарьерной среды не является компенсацией ограниченных возможностей здоровья ребёнка, оно лишь обеспечивает доступность культурных ценностей и необходимых условий для полноценной социализации и личностного развития. Кроме того, наличие у ребенка того или иного юридического права не означает немедленной, а порой и принудительной реализации этого права.

Своеобразным идеологическим девизом инклюзивного образования является лозунг «Дети должны учиться вместе!». При этом организация инклюзивного образования зачастую переходит в его фанатичное и безотлагательное воплощение на практике. В то время как внимание сосредотачивается на материально-технических, медицинских, юридических вопросах и решении иных конфликтных ситуаций, теоретические и методические проблемы собственно педагогической направленности отодвигаются на второй план и становятся второстепенными. В процессе создания внешних условий инклюзивного образования из основного контекста стало выпадать его содержание, что само по себе является существенной проблемой. Даже «особые условия» все чаще наполняются не психолого-педагогическим, а нормативно-правовым и административно-хозяйственным содержанием. Очевидно, что под «особыми условиями» должна пониматься не проекция медико-физиологических дефектов. Обучение должно строиться с опорой на его положительные стороны, которые, в свою очередь, менее отделены от условий развития здоровых детей. В основе модели инклюзивного образования должно лежать четкое понимание компенсаторных резервов детей с ОВЗ. Эти резервы есть нечто общее, что сближает их со здоровыми детьми и, в то же время, является своеобразным полем, на котором деятельность всех

детей может стать совместной и заложить основу развития нормальных взаимоотношений.

Значительное беспокойство вызывает и тот факт, что, уделяя пристальное внимание материально-техническому оснащению образовательных учреждений для работы с обучающимися с ОВЗ, рассматривая проблемы эффективного включения ребенка в учебный процесс, упускается из виду внимание к педагогам, осуществляющим свою профессиональную деятельность в пространстве инклюзивного образования.

Примером одного из подобных препятствий может выступить низкий уровень готовности педагогов к взаимодействию с обучающимися различных нозологических групп в процессе инклюзивного образования. В широком смысле готовность к педагогической деятельности представляет собой набор качеств личности, который способствует успешности выполнения профессионально-педагогических функций. Это наличие у педагога психологического состояния к определенному образу и структуре действия. Содержание практической готовности выражается во внешних (предметных) умениях, то есть в действиях, которые можно наблюдать. К ним относятся коммуникативные и организаторские умения [2].

Если говорить о готовности в узком смысле, в частности, о готовности педагога к реализации инклюзивного образования, то в большинстве случаев подготовка ограничивается лишь теоретической составляющей: предоставление информации об особенностях детей с нарушениями развития, о влиянии нарушений на развитие и способности к обучению, об их роли в педагогическом процессе. При этом из внимания упускается не менее важная часть – практическая подготовка, а также профессионально-личностная и психологическая готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, знание особенностей развития ребенка с ОВЗ является лишь одним из факторов их успешного обучения и социализации. Обладая достаточно высокой теоретической подготовкой, далеко не каждый специалист в должной мере способен применить полученные знания в своей профессиональной деятельности. Чаще всего данный факт связан с внутренним принятием ребенка с ограниченными возможностями здоровья. А ведь можно с уверенностью сказать, что именно педагог формирует положительное отношение к ребенку с особенностями в развитии в группе детей, а также у родителей нормально развивающихся сверстников. Отсутствие положительного или же нейтрального отношения к детям с ОВЗ существенно затрудняет для педагога реализацию выше указанной задачи.

Опираясь на теоретический анализ существующих работ по изучаемой проблеме стоит отметить, что большинство из них посвящены формированию именно психологической готовности педагогов. В первую очередь это работы С.В. Алехиной, М.Н. Алексеевой, Е.Л. Агафоновой, в которых выделена структура психологической готовности педагогов, охарактеризованы основные проблемы формирования психологической готовности педагогов к инклюзии, определена ведущая роль педагога в развитии инклюзивного образования [7].

В исследовании Н.В. Кузьминой представлен анализ трудностей педагогов на этапе внедрения инклюзии, разработана программа подготовки педагогов [8]. Важно не просто научить педагога работать в инклюзивном пространстве, обучить пользоваться техническими средствами, дать необходимые знания и умения применять их в практической деятельности, но и сформировать у него инклюзивную культуру, желание работать с детьми с ОВЗ, благоприятное отношение к данной категории детей. Это, в свою очередь, будет значительно способствовать и повышению качества работы педагога в инклюзивной образовательной среде, поддерживать интерес к профессии, препятствовать профессиональному выгоранию. Считаем, что необходимо обеспечить формирование данных качеств у будущих педагогов в образовательном процессе вуза, ведь именно в данный период они наиболее восприимчивы к новым знаниям, формам работы, усвоению культурных норм и отношений.

Немаловажным аспектом, влияющим на результативность социализации ребенка с ОВЗ в процессе инклюзивного образования, является установление педагогической коммуникации между учеником и учителем. Создание такой связи между педагогом и детьми, обучающимися в инклюзивном пространстве, является одной из важнейших и, при этом, трудных задач. При её решении особое место необходимо отвести проблеме преодоления возникающих коммуникативных барьеров.

Прежде чем переходить к решению обозначенной проблемы, необходимо всесторонне рассмотреть само понятие «коммуникативный барьер», раскрыть его сущность, механизмы формирования, и, как следствие, способы их преодоления.

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой говорится: «Барьер – преграда, поставленная на пути; преграждение, препятствие на пути чего-либо» [9, с. 37].

В психологической литературе понятие «барьер» трактуется как психическое состояние, проявляющееся как неадекватная пассивность (или активность), препятствующая выполнению тех или иных действий; любое препятствие, не позволяющее организму достичь цели [10].

В самом же общем смысле коммуникативный барьер – это психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками педагогического процесса. В случае возникновения барьера учебная информация искажается или теряет изначальный смысл.

Е.В. Залюбовская даёт следующее определение: «Коммуникативный барьер – это абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально присутствующее в ситуациях общения, причинами которого являются мотивационно-операционные, индивидуально-психологические, социально-психологические особенности общающихся» [11, с. 35].

Причины возникновения коммуникативных барьеров в педагогическом общении могут быть самыми разными: реакция на эмоциогенную ситуацию; затруднения в действиях с предметом познания; неприятие новых знаний; реакция на негативную оценку достигнутого результата и др.

Выделяются различные классификации коммуникативных барьеров. В.А. Кан-Каликом дано описание наиболее часто встречающихся групп коммуникативных барьеров в педагогической деятельности: боязнь класса и педагогической ошибки; негативные установки учителя или несоответствие установок учителя и учащихся; неадекватность собственной деятельности коммуникативной ситуации, что может быть следствием копирования стиля референтного человека и др. [12].

В целом, причины, вызывающие коммуникативные барьеры, весьма разнообразны. Однако, опираясь на анализ литературы, проведённое исследование и собственный практический опыт мы можем выделить ключевые из них, связанные с субъектами педагогической деятельности.

1. Предвзятость и отрицательная установка. Широко распространена стереотипная информация о сложности работы с детьми с ОВЗ и трудностях при взаимодействии с ними. В результате у педагога изначально может складываться негативная установка по отношению к ребёнку с ОВЗ, о котором ему фактически мало что известно при отсутствии опыта личного взаимодействия с ним.

2. Боязнь контакта с человеком. Несмотря на тот факт, что педагог – профессия, связанная с постоянным общением с субъектами педагогического процесса, нередко ещё на уровне вузовской подготовки будущие педагоги испытывают серьёзные трудности в установлении новых контактов. Кроме того, имеет место страх публичного выступления перед открытой аудиторией. Зачастую данные проблемы не преодолеваются в процессе обучения в вузе, в результате чего эффективность педагогической деятельности будущего специалиста оказывается под угрозой.

3. Отсутствие контакта. Главным образом это связано с педагогической деятельностью будущего педагога: педагог при общении с аудиторией начинает действовать автономно и педагогический процесс сводится к «сухой» передаче учебного материала вместо организации взаимодействия с учащимися.

4. Страх педагогических ошибок и ответственности за обучение детей с ОВЗ. На типовые страхи, как будущего, так и молодого педагога (опоздать на урок, не уложиться во время) наслаивается страх ответственности за обучение детей с ОВЗ в инклюзивном классе и нехватки практического опыта взаимодействия с детьми с ОВЗ.

5. Расхождение между возможностями ребёнка и его притязаниями. В случае высокого уровня притязаний ученика и невысокой оценки его успехов возникает деструктивное влияние на желание заниматься учебной деятельностью, что сказывается на его поведении и отношении к учителю. Особое внимание требуется от педагога в работе в инклюзивном классе, так как уровень притязаний и возможности ребенка с ОВЗ отличаются в сравнении нормально развивающимися сверстниками.

6. Барьер «Авторитет». Разделив всех людей на авторитетных и неавторитетных, человек доверяет только первым и отказывает в доверии другим. Таким образом, доверие и недоверие персонализируются и зависят не от особенностей передаваемой информации, а от того, кто её озвучивает.

7. Барьер «Непонимание». Зачастую источник информации заслуживает доверия, авторитетен, однако информация «не доходит» (не слышим, не видим, не понимаем). Существует несколько видов данного барьера:

- фонетический, возникающий при восприятии речи на иностранном языке, речи с множеством иностранных слов, с избытком специальной терминологии, а также быстрой, невнятной речи и речи с акцентом;
- семантический, возникающий при использовании в речи слов с множеством значений;
- стилистический, возникающий, если речь имеет неуместный, не соответствующий содержанию, слишком тяжелый или, напротив, излишне легковесный стиль изложения.

При этом необходимо отметить, что подобные барьеры в педагогической коммуникации носят индивидуальный, субъективный характер. Следовательно, коммуникативный барьер – это субъективное переживание человеком состояния «сбою» в реализации планируемой стратегии коммуникации [13].

Кроме того, коммуникативные барьеры могут выполнять как положительные, так и отрицательные функции. В качестве примеров положительных функций можно назвать индикаторную (привлечение внимания педагога к проблеме средств и способов общения) и стимулирующую (мобилизация педагога на преодоление затруднений и приобретение опыта). Среди отрицательных можно выделить сдерживающую (торможение процесса достижения положительного педагогического результата) и деструктивную (остановка или распад педагогической коммуникации) функции.

В целом в педагогической практике существует двойственное отношение к ошибкам в решении коммуникативных задач, свидетельствующим о наличии затруднения в общении. С одной стороны, они воспринимаются как недопустимые, с другой – как неизбежное следствие деятельности педагога, в том числе и в инклюзивной практике, стимулирующие процесс пересмотра своего педагогического кредо.

Таким образом, опираясь на изучение литературы и современной педагогической практики, мы приходим к выводу о необходимости углублённого изучения причин, приводящих к коммуникативным барьерам будущих педагогов, а главное – к целенаправленному поиску эффективных способов их преодоления на этапе вузовской подготовки студентов.

Библиографический список

1. *Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт*. Авт.-сост. Л.В. Голубева. Волгоград, 2011.
2. Красило А.И., Новгородцева А.П. *Инклюзивное образование: методические проблемы и практические рекомендации*. Москва, 2016.
3. Токарь И.Е. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития. *Социальная педагогика*. 2011; № 5: 93 – 105.
4. Белявский Б.В. Образование инвалидов в России: история вопроса, статистика. *Инклюзивное образование: перспективы развития в России*. Москва, 2006.
5. Давыдова Л.Н., Колокольцева М.А., Рябова Е.В. *Инклюзивное образование и нравственные взаимоотношения. Грани одной проблемы*. Москва, 2018.
6. Егупова М.А. К вопросу о понятии права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. *Право и образование*. 2010; 2: 34 – 40.
7. АLEXINA С.В., ALEXSEEVA M.N., AGAFONOVA E.L. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011; 1: 83 – 92.
8. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва, 1990.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 1999.
10. *Психологический словарь*. Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва, 2015.
11. Залюбовская Е.В. *Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности*. Диссертация кандидата психологических наук. Москва, 1984.
12. Кан-Калик В.А. *Грамматика общения*. Москва, 1995.
13. Ерохин В.В., Крайник В.Л. Причины возникновения коммуникативных барьеров у будущих учителей в инклюзивном образовании и их преодоление при обучении в вузе. *Учебный год*. 2018; 3: 37 – 39.

References

1. *Inklyuzivnoe obrazovanie: idei, perspektivy, opyt*. Avt.-sost. L.V. Golubeva. Volgograd, 2011.
2. Krasilo A.I., Novgorodceva A.P. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodicheskie problemy i prakticheskie rekomendacii*. Moskva, 2016.
3. Tokar' I.E. Inklyuzivnoe obrazovanie: opyt i perspektivy razvitiya. *Sotsial'naya pedagogika*. 2011; № 5: 93 – 105.
4. Belyavskij B.V. Obrazovanie invalidov v Rossii: istoriya voprosa, statistika. *Inklyuzivnoe obrazovanie: perspektivy razvitiya v Rossii*. Moskva, 2006.
5. Davydova L.N., Kolokol'tseva M.A., Ryabova E.V. *Inklyuzivnoe obrazovanie i нравственные взаимоотношения. Grani odnoj problemy*. Moskva, 2018.
6. Egupova M.A. K voprosu o ponyatii prava na obrazovanie lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Pravo i obrazovanie*. 2010; 2: 34 – 40.
7. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspeshnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2011; 1: 83 – 92.
8. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moskva, 1990.
9. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1999.
10. *Psihologicheskij slovar'*. Pod obshej redakciej A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. Moskva, 2015.
11. Zalyubovskaya E.V. *Preodolenie kommunikativnyh bar'erov v usloviyah sovmestnoj deyatel'nosti*. Dissertatsiya kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 1984.
12. Kan-Kal'ik V.A. *Grammatika obscheniya*. Moskva, 1995.
13. Erohin V.V., Krajinik V.L. Prichiny vozniknoveniya kommunikativnyh bar'erov u buduschih uchitelej v inklyuzivnom obrazovanii i ih preodolenie pri obuchenii v vuze. *Uchebnyy god*. 2018; 3: 37 – 39.

Статья поступила в редакцию 11.03.19

УДК 159.923

Lukyanchikova Zh.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Psychology Department, Russian University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: 9063040@gmail.com

MNESTIC PROCESSES AND MUSICALLY GIFTED CHILDREN. The problem of musical talent is a relevant direction of research in modern education and psychology. The paper analyzes modern research in the field of musical talent, taking into account the achievements of the neuropsychology of individual differences. The specifics of the influence of emotions on the mental processes of musical talented adolescents are studied on the model of musical talent (students of the College of Musical and Theater Art n.a. G.P. Vishnevskaya), considering the type of inter-hemispheric brain organization. The prevailing influence of negative emotions on mnestic processes as the degree of right-hemispheric dominance is revealed.

Key words: mnestic processes, musical talent, neuropsychology of individual differences, individual characteristics.

Ж.А. Лукьянчикова, канд. психол. наук, доц., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: 9063040@gmail.com

МНЕСТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И МУЗЫКАЛЬНАЯ ОДАРЁННОСТЬ

Проблема музыкальной одарённости является актуальным направлением исследований современной педагогики и психологии. Рассмотрены и проанализированы современные исследования в области музыкальной одарённости с учётом достижений нейрпсихологии индивидуальных различий. На модели музыкальной одарённости (обучающиеся Колледжа музыкально-театрального искусства им. Г.П. Вишневской) исследованы особенности влияния эмоций на мнестические процессы музыкально одарённых подростков с учетом типа межполушарной организации мозга. Выявлено преобладающее влияние отрицательных эмоций на мнестические процессы по мере увеличения степени выраженности правополушарного доминирования.

Ключевые слова: мнестические процессы, музыкальная одарённость, нейрпсихология индивидуальных различий, индивидуальные особенности.

Изучение проблемы индивидуальных различий, способностей, музыкальной одарённости в отечественной психологии начиналось с работ Б.М. Теплова [1; 2]. Музыкальной одарённости (обучающиеся Колледжа музыкально-театрального искусства им. Г.П. Вишневской) исследованы особенности влияния эмоций на мнестические процессы музыкально одарённых подростков с учетом типа межполушарной организации мозга. Выявлено преобладающее влияние отрицательных эмоций на мнестические процессы по мере увеличения степени выраженности правополушарного доминирования.

Исследования Э.А. Голубевой с сотрудниками [3], продолжая и развивая исследования школы Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына, внесли значительный вклад в изучение специальных способностей, в том числе и музыкальных.

Фундаментальное изучение музыкальных способностей, а также их связь с познавательными и эмоциональными процессами показаны в исследованиях Д.К. Кирнарской [4].

Опираясь на научные идеи Б.М. Теплова современные исследователи в области психологии способностей Д.Б. Боговяленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, В.Д. Ушаков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич создали «Рабочую концепцию одарённости», отражающую результаты фундаментальных отечественных исследований, современные тенденции психологической науки, а также опыт работы с одарёнными детьми и подростками [5].

Исследование индивидуальных различий, в контексте проблемы межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия является интенсивно развивающимся направлением нейрпсихологии, проведено в работах Е.Д. Хомской, И.В. Ефимовой, Е.В. Будыка, Е.В. Ениколоповой [6].

В.А. Москвина [7], Е.Д. Хомской, Н.Я. Батовой [8], Ж.А. Лукьянчиковой [9; 10; 11].

Моделью, позволяющей соотнести тип ПЛО, эмоциональные и познавательные особенности с определенной профессиональной принадлежностью является одаренность. Подход к изучению индивидуальных особенностей с позиций нейропсихологии индивидуальных различий показал свою перспективность при исследовании различных видов одаренности: математической, музыкальной, художественной, в области хореографии. Данный вид исследований начинался с изучения связи межполушарной асимметрии и эмоциональных особенностей математически одаренных подростков под руководством Е.Д. Хомской [9]. В работах Е.Д. Хомской с соавторами выявлена связь межполушарной асимметрии с особенностями протекания различных состояний и процессов: эмоциональных, познавательных (мнестических, перцептивных) [6; 8].

Проблема исследования

Изучая проблему способностей, одаренности, Б.М. Теплов [1] считал, что способности не могут быть врожденными, врожденными являются только «задатки» – анатомические и физиологические особенности нервной системы. Представители школы отечественной дифференциальной психологии полагают, что в основе общих способностей лежат свойства нервной системы (задатки), которые обуславливают также особенности темперамента. Эти исследования, выявляющие связь основных свойств нервной системы и способностей основаны на теоретической концепции Павлова, включающей учение о свойствах высшей нервной деятельности и типологии, в которой рассматриваются «художественный», «мыслительный» и «средний» типы.

В исследованиях Э.А. Голубевой [3], было показано, что общие способности связаны со свойствами темперамента на уровне биологических основ и их психологических проявлений. По ее данным, испытуемые с правополушарным доминированием отличаются лабильностью нервной системы, развитием невербальных когнитивных функций, активностью произвольной сферы; у левополушарных лучше развиты саморегуляция, произвольность действий, вербальные функции, они более инертны, их нервная система устойчива к монотонии. Исходя из единства природного и социального в исследованиях Э.А. Голубевой [3] способности изучались на трех уровнях: психофизиологическом, психологическом, поведенческом; тесты и исследовательские методики проходили проверку на «психофизиологическую валидность» сопоставляясь с типологическими особенностями высшей нервной деятельности, которые Б.М. Теплов считал важнейшими в структуре природных предпосылок способностей; а также сопоставлялись с успешностью учения, где критерий успешности учения выступает как дополнительный к комплексу психологических и психофизиологических характеристик способностей.

В «Рабочей концепции одаренности», понятие одаренность рассматривается как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [5, с. 7]. В практической работе с одаренными детьми и подростками авторы «Рабочей концепции одаренности» [5] предлагают использовать понятие «признаки одаренности», охватывающие инструментальный – характеризующий способы деятельности и мотивационный – характеризующий отношение к той или иной стороне деятельности, аспекты поведения учащихся.

Противоречивые данные об эмоциональных особенностях одаренных людей в «Рабочей концепции одаренности» [5] разрешаются через представление об одаренности с гармоничным и дисгармоничным типами развития. Отмечаются такие особенности одаренных подростков как повышенная впечатлительность, реактивность, эмоциональная чувствительность (особенно к новым ситуациям), сниженная саморегуляция. Одаренные подростки, чьи реальные достижения ниже их возможностей, переживают серьезные проблемы в личностной и эмоциональной сфере, а также в сфере межличностных отношений. Исследования Э.А. Голубевой [3], показали, что слабость и лабильность нервной системы положительно связаны с учебной успеваемостью (как самым общим показателем способностей).

Биологические и личностно-характерологические особенности подростка, ситуация его развития выражается в свойственных этому возрасту определенных поведенческих моделях, специфических поведенческих реакциях, форма проявления которых будет зависеть от индивидуальных особенностей подростка.

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных учащихся, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных социальных задач. При работе с одаренными учащимися целесообразно использовать комплексный подход, в котором может быть задействован широкий спектр разнообразных методов, в том числе и нейропсихологических.

В исследованиях Е.Д. Хомской [6] доказана принципиальная возможность нейропсихологического подхода к решению проблемы индивидуальных различий психики человека. В качестве основы для изучения индивидуальных различий исследуется латеральная организация мозга или профиль латеральной организации (ПЛО) мозга. ПЛО обозначает определенное сочетание сенсорных и моторных асимметрий, характерное для того или иного. Методика оценки ПЛО по

схеме «рука-ухо-глаз», разработана и описана Е.Д. Хомской [12]. В основе метода определения ПЛО лежали следующие принципы: 1) использование трех типов асимметрии: мануальной, слухоречевой, зрительной; 2) оценка не только факта асимметрии, но и его степени; 3) признание разной значимости мануальной, слухоречевой и зрительной асимметрий, что отражено в порядке их расположения при описании варианта ПЛО: рука – ухо – глаз. Возможные 27 вариантов профиля латеральной организации мозга объединяют в 5 основных типов: правши, праворукие, амбидекстры, леворукие и левши. В работах Е.Д. Хомской [6; 8] проведены исследования распределения типов профиля латеральной организации мозга в различных выборках испытуемых, проанализированы связи между типом ПЛО и особенностями протекания психических функций и состояний, была доказана принципиальная возможность нейропсихологического подхода к решению проблемы индивидуальных различий психики человека.

Накоплен большой фактический материал о неравнозначности левого и правого полушарий мозга в обеспечении эмоциональных явлений: структуры левого и правого полушарий по-разному связаны с переработкой и регуляцией положительных и отрицательных эмоций. Эмоциональная сфера у представителей левополушарного типа (правшей и праворуких) характеризуется определенным преобладанием функций положительной эмоциональной системы над отрицательной. У представителей правополушарного типа эмоциональная сфера характеризуется различными признаками преобладания функций отрицательной системы над положительной.

Одной из важнейших характеристик эмоций является их связь с познавательными процессами, согласно принципу «единства аффекта и интеллекта» сформулированному Л.С. Выготским. Экспериментальные данные, отражающие связь эмоций с мнестическими процессами получены в исследованиях Е.Д. Хомской, Н.Я. Батовой [8], Ж.А. Лукьянчиковой [9]; показано, что различные познавательные процессы испытывают на себе влияние эмоций в разной степени: мнестические в большей, чем перцептивные.

Исследование влияния эмоций на мнестические процессы музыкально одаренных подростков в соответствии с типом профиля латеральной организации мозга является актуальным и перспективным направлением нейропсихологии индивидуальных различий, т.к. открывает возможность для разработки теоретических проблем и позволяет решить целый ряд практических задач.

Одаренный подросток – личность, во многом отличающаяся от сверстников и требующая особого психолого-педагогического подхода при обучении и социализации, включающего кропотливую работу в области психодиагностики одаренности.

Изучение эмоциональных и познавательных особенностей музыкально одаренных обучающихся является актуальным направлением психологических исследований при реализации программы «Одаренные дети» в рамках Президентской Программы «Дети России».

Целью данного исследования является изучение влияния эмоций на мнестические процессы музыкально одаренных подростков.

Характеристика испытуемых: подростки, обучающиеся в Колледже музыкально-театрального искусства им. Г.П. Вишневской.

На первом этапе исследования (оценка профиля латеральной организации мозга) приняли участие 120 человек (по 60 человек в экспериментальной и контрольной группе).

На втором этапе исследования (оценка влияния эмоций на мнестические процессы) приняли участие 68 человек (по 34 человека в экспериментальной и контрольной группе).

Подавляющее большинство испытуемых экспериментальной группы – участницы и лауреаты музыкальных фестивалей и конкурсов. Контрольную группу составили учащиеся общеобразовательных школ г. Москвы. Средний возраст испытуемых в экспериментальной и контрольной группе – 16 лет.

Методы:

1. Методы оценки профиля латеральной организации мозга по Е.Д. Хомской [12]: а) оценка мануальной асимметрии; б) оценка слухоречевой асимметрии – методика дихотического прослушивания; в) оценка зрительной асимметрии.

2. Методы исследования влияния эмоций на мнестические процессы. Методика запоминания и воспроизведения словесного материала, различного по эмоциональной значимости: 1) запоминание и непосредственное воспроизведение «эмоционально-положительных» и «эмоционально-отрицательных» слов; 2) заучивание до полного запоминания и отсроченное воспроизведение «эмоционально-положительных» и «эмоционально-отрицательных» слов. Методики предложены Е.Д. Хомской, отбор стимульного материала («эмоционально-положительные» и «эмоционально-отрицательные» слова) проведен и апробирован Ж.А. Лукьянчиковой [9].

Результаты:

1. Исследование типов профиля латеральной организации (ПЛО) мозга в экспериментальной и контрольной группе позволило выявить 5 типов ПЛО, обозначающие определенное сочетание сенсорных и моторных асимметрий (П – преобладание правосторонних функций, Л – левосторонних, А – их

равенство) в системе «рука-ухо-глаз»: правши, праворукие, амбидекстры, леворукие, левши. В группе музыкально одарённых подростков выявлено уменьшение числа обучающихся с левополушарным доминированием (правшей и праворуких 62%), и увеличение числа обучающихся с правополушарным доминированием (амбидекстров, леворуких, левшей 38%) по сравнению с контрольной группой (85% левополушарных и 15% правополушарных).

Таким образом, показаны особенности распределения типов профиля латеральной организации мозга в различных группах: среди музыкально одарённых подростков наблюдается увеличение числа учащихся с правополушарным доминированием, что свидетельствует о связи успешности выполнения музыкальной деятельности с типом межполушарной организации мозга.

2. На втором этапе исследования (изучение особенностей влияния эмоций на мнестические процессы) принимали участие по 10 человек правшей, праворуких, амбидекстров и 4 человека левши и леворукие; всего по 34 испытуемых и в экспериментальной и в контрольной группе.

Исследование связи между типом ПЛО и особенностями влияния эмоций на познавательные процессы в группе одарённых подростков, выявило по мере увеличения правополушарного доминирования (количества и выраженности симметричных и левосторонних признаков в ПЛО) у амбидекстров и левшей преобладающее влияние отрицательных эмоций на мнестические процессы.

По мере выраженности левополушарного доминирования выявлено преобладающее влияние положительных эмоций на мнестические процессы.

В контрольной группе, наблюдается аналогичная закономерность, но статистически менее значимая.

Музыкально одарённым подросткам всех типов ПЛО требуется меньшее количество предъявлений стимульного материала, что позволяет им продемонстрировать более высокие показатели запоминания по сравнению с контрольной группой.

В настоящем исследовании апробированы методики на запоминание и непосредственное воспроизведение и запоминание до полного заучивания и отсроченное воспроизведение эмоционально-положительных и эмоционально-отрицательных слов на новой для данного типа исследований выборке – музыкально одарённых подростков.

Накопление симметричных и левосторонних признаков в профиле латеральной организации мозга у амбидекстров и левшей связано с большей активностью правополушарных структур (по сравнению с правшами), которые по данным нейропсихологических и психофизиологических исследований связаны преимущественно с отрицательной эмоциональной системой (преобладание от-

рицательного эмоционального фона, преимущественное влияние отрицательных эмоций на мнестические процессы).

Было показано, что праворукие обнаруживают большую чувствительность к эмоциям положительного знака, для леворуких и амбидекстров характерно преобладание эмоций отрицательного знака. Был обнаружен и факт влияния «эмоционального фактора» на мнестические процессы и – более дифференцированно – влияние знака эмоций, положительного или отрицательного.

Выводы. Существуют особенности распределения типов профиля латеральной организации мозга в различных выборках: среди музыкально одарённых подростков при наличии всех типов ПЛО, увеличивается число амбидекстров и левшей, т.е. учащихся с преобладанием и большей выраженностью симметричных и левосторонних признаков в типах ПЛО, по сравнению с учащимися общеобразовательных школ (контрольная группа).

Исследование влияния эмоций на мнестические процессы свидетельствует о преимущественном влиянии положительных эмоций у левополушарных испытуемых и о влиянии отрицательных эмоций у правополушарных испытуемых.

Выявлены индивидуальные различия мнестических процессов в экспериментальной и контрольной группе (музыкально одарённые подростки продемонстрировали более высокие показатели запоминания по сравнению с контрольной группой).

Работа вносит вклад в современные представления об особенностях профиля латеральной организации мозга, о характере распределения типов ПЛО среди музыкально одарённых подростков, о связи типа ПЛО с эмоциональными и познавательными особенностями и степенью музыкальной одарённости подростков. Показана принципиальная возможность нейропсихологического подхода к изучению индивидуальных различий учащихся общеобразовательных школ и обучающихся Колледжа музыкально-театрального искусства им. Г.П. Вишневецкой. При работе с одарёнными учащимися целесообразно использовать комплексный подход, при котором может быть задействован широкий спектр различных методов, в том числе и нейропсихологических. Нейропсихологический подход вносит свой вклад в проведение диагностической работы по выявлению влияния эмоций на мнестические процессы.

Результаты данного вида исследований необходимо учитывать в практической деятельности, связанной с обучением одарённых учащихся, и способствующей их гармоничному развитию и успешной адаптации.

Результаты исследования могут быть использованы при обучении и воспитании как подростков одарённых в области музыкального творчества, так и учащихся общеобразовательных школ, а также развития музыкальных и интеллектуальных способностей.

Библиографический список

1. Теплов Б.М. *Избранные труды*: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1985; Т. I.
2. Теплов Б.М. *Избранные труды*: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1985; Т. II.
3. Голубева Э.А. *Способности. Личность. Индивидуальность*. Дубна: Феникс +, 2005.
4. Кирнарская Д.К. *Психология специальных способностей. Музыкальные способности*. Москва: Таланты – XXI век, 2004.
5. *Рабочая концепция одарённости*. Д.Б. Богоявленская [и др.]. Москва, 2003.
6. *Нейропсихология индивидуальных различий*. Е.Д. Хомская [и др.]. Москва: Издательский центр «Академия», 2011.
7. Москвин В.А., Москвина Н.В. *Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека*. Москва: Смысл, 2011.
8. Хомская Е.Д., Батова И.Я. *Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование)*. Москва: Издательство «Российское педагогическое агентство», 1998.
9. Лукьянчикова Ж.А. *Межполушарная асимметрия и эмоциональные особенности математически одарённых подростков*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2006.
10. Лукьянчикова Ж.А. Нейропсихологический подход к различным видам одарённости. *От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете*: сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Москва: Когито-Центр, 2015; Том 5: 90 – 93.
11. Лукьянчикова Ж.А. Межполушарная асимметрия и эмоциональные особенности художественно одарённых подростков. *Международная юбилейная конференция «Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова*. Москва: Издательство «Перо», 2017: 250 – 254.
12. *Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия*. Е.Д. Хомская [и др.]. Москва: изд-во МГУ, 1995.

References

1. Teplov B.M. *Izbrannye trudy*: v 2-h t. Moskva: Pedagogika, 1985; T. I.
2. Teplov B.M. *Izbrannye trudy*: v 2-h t. Moskva: Pedagogika, 1985; T. II.
3. Golubeva E.A. *Sposobnosti. Lichnost'. Individual'nost'*. Dubna: Feniks +, 2005.
4. Kirnarskaya D.K. *Psihologiya special'nyh sposobnostej. Muzykal'nye sposobnosti*. Moskva: Talanty – XXI vek, 2004.
5. *Rabochaya koncepciya odarennosti*. D.B. Bogoyavlenskaya [i dr.]. Moskva, 2003.
6. *Nejropsihologiya individual'nyh razlichij*. E.D. Homsкая [i dr.]. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2011.
7. Moskvín V.A., Moskvina N.V. *Mezhpolusharnye asimmetrii i individual'nye razlichiya cheloveka*. Moskva: Smysl, 2011.
8. Homsкая E.D., Batova I.Ya. *Mozg i emocii (nejropsihologicheskoe issledovanie)*. Moskva: Izdatel'stvo «Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo», 1998.
9. Luk'yanchikova Zh.A. *Mezhpolusharnaya asimmetriya i emotsional'nye osobennosti matematicheskí odarenyh podrostkov*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
10. Luk'yanchikova Zh.A. Nejropsihologicheskij podhod k razlichnym vidam odarennosti. *Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizacii psihologicheskogo obschestva pri Moskovskom universitete*: sbornik materialov yubilejnoj konferencii: V 5 tomah: Moskva: Kogito-Centr, 2015; Tom 5: 90 – 93.
11. Luk'yanchikova Zh.A. Mezhpolusharnaya asimmetriya i emotsional'nye osobennosti hudozhestvenno odarenyh podrostkov. *Mezhdnarodnaya yubilejnaya konferenciya «B.M. Teplov i sovremennoe sostoyanie differencial'noj psihologii i differencial'noj psihofiziologii: k 120-letiyu so dnya rozhdeniya B.M. Teplova*. Moskva: Izdatel'stvo «Pero», 2017: 250 – 254.
12. *Metody ocenki mezhpolusharnoj asimmetrii i mezhpolusharnogo vzaimodejstviya*. E.D. Homsкая [i dr.]. Moskva: izd-vo MGU, 1995.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 371

Magin V.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Educational Work, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: va_magin@mail.ru

THE USE OF MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF CULTURE HEALTH EDUCATOR. The culture of health of the modern teacher is a systematic, qualitative, integrative and dynamic education of the individual, characterized by a certain level of his spiritual, physical, social education and development. Humanistic and valeological approaches are more suitable for the formation of the teacher's health culture. The article describes methods of pedagogical valeology aimed at activating the reserve capabilities of the human body. They include suggestopedia, relaxometry, retroperia and others. The author concludes that the culture of health of a modern teacher is manifested in all types and forms of its activities. It both reflects the general level of his culture, professionalism, and specifically refracts individual ideas, consciousness, behavior, thinking on the perception of reality and the organization of life.

Key word: culture, health educator, health methods, teacher, humanist paradigm.

В.А. Магин, д-р пед. наук, проф., проректор по воспитательной работе, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: va_magin@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА

Культура здоровья современного педагога есть системное, качественное, интегративное и динамическое образование личности, характеризующееся определенным уровнем его духовной, физической, социальной образованности и развитости. Для формирования культуры здоровья педагога в большей степени подходят гуманистический и валеологические подходы. В статье описаны методы педагогической валеологии, направленные на активизацию резервных возможностей организма человека. К ним относятся: суггестопедия, релаксопедия, ритмопедия и другие. Автор делает вывод о том, что культура здоровья современного педагога проявляется во всех видах и формах ее деятельности. Она отражает как общий уровень его культуры, профессионализма, так и конкретно преломляет индивидуальные представления, сознание, поведение, мышление на восприятие окружающей действительности и организацию жизнедеятельности.

Ключевые слова: культура здоровья педагога, валеологические методы, педагог, гуманистическая парадигма.

Интерес к культуре здоровья современного педагога обусловлен реализацией общечеловеческой идеи качества человека XXI века и идеи гуманизации образования. По утверждению Е.Н. Шиянова, перевод человека на новый уровень овладения культурой, изменение его отношения к миру, другим людям, к себе, повышение ответственности за свои действия и их последствия – основной результат гуманизованного как общего, так и профессионального образования [1].

Понятие культура здоровья личности современного педагога напрямую связано с культурно-гуманистическими традициями педагогики. Они находят свое отражение в гуманистическом идеале – гармонично развитой личности, который выступал в качестве цели воспитания в различные исторические периоды. Так еще в гомеровскую эпоху в Древней Греции возникло понятие «калокагатия» – идеал физического и нравственного совершенства личности. Именно к этому идеалу, к вопросу о возможности и степени его достижения обращались передовые мыслители и педагоги последующих эпох, причем независимо от того, как он оформлялся терминологически [2]. Но представления о гармоничном развитии вывелись прежде всего из идеальных представлений о совершенном человеке и не были связаны с изучением объективных потребностей общественного развития.

Хотелось бы отметить, что в течение многих веков направленность воспитания предполагала ориентацию на прошлое и настоящее, так как человечество в масштабах продолжительности жизни каждого отдельного человека развивалось медленно.

В XXI веке проблема воспитания подрастающих поколений приобрела совсем другой характер. Социальные конфликты и катаклизмы, свойственные практически всем современным народам, по-новому поставили и вопросы жизни и смерти людей, их включения в социум. Жизнедеятельность человека изменилось в XXI веке таким образом, что каждый человек может оказывать существенное воздействие на социальные, природные и прочие процессы.

Полнота и интенсивность многообразных жизнепроявлений человека находятся в непосредственной зависимости от уровня здоровья, его «качественных» характеристик. Высокий потенциал физической, психической и умственной деятельности служит важнейшим залогом полноценной жизни человека.

Реализация такой важной социальной задачи, как формирование гармонично развитой личности, требует в качестве основной предпосылки достаточного уровня её психосоматического развития как суммы резервных мощностей основных функциональных систем человека. Внимание к собственному здоровью, способность обеспечить индивидуальную профилактику его нарушений, сознательная ориентация на здоровье различных форм жизнедеятельности – все это может служить показателем не только санитарно-гигиенической грамотности, но и общей культуры человека.

Потребность в здоровье носит всеобщий характер, она присуща как отдельным индивидам, так и обществу в целом.

Гуманистическое направление охраны и укрепления здоровья всегда накладывало на личность ответственность не только за свое валеологическое поведение перед обществом, коллективом, близкими людьми, но и за отношение к своему собственному здоровью как к социальной ценности. И дело

здесь не только в том, что валеология приобретает такие черты, которые обуславливают переход индивидуально-личностных отношений к здоровью в социально общие, но и в том, что здоровье выступает как особая самоценность, предполагающая и специфические гуманистические морально-этические к себе подходы [3].

Современная теория и практика высшего педагогического образования требует изменения подходов к профессиональной подготовке современного педагога. Принятие гуманистической [4 и др.] и валеологической [5 и др.] парадигм позволяет переосмыслить и переориентировать учебно-воспитательный процесс на создание условий для гармонизации личности современного педагога. Для формирования культуры здоровья современного педагога необходимо включение его в образовательную систему, выстроенную с позиций педагогического идеала.

Культура здоровья современного педагога есть системное, качественное, интегративное и динамическое образование личности, характеризующееся определенным уровнем его духовной, физической, социальной образованности и развитости, осознанием способов достижения этого уровня и проявляющееся в профессиональной, общественной, семейной, физкультурно-оздоровительной, познавательной деятельности, побуждаемой мотивационно-ценностной сферой. Как интегрированный результат профессиональной подготовки культура здоровья личности современного педагога находит выражение в его многообразной профессиональной деятельности, направленной на формирование органического единства знаний, умений, навыков, убеждений в целях грамотного осознанного повседневного отношения как к своему образу жизни, здоровью, так и учащихся.

Проблема развития личности современного педагога, его профессионализма, формирования у него культуры здоровья, в последние годы явно обострилась, так как в настоящее время существует заметное противоречие между уровнем общей и профессиональной культуры современного педагога и стремительно растущими требованиями к его личности. И как отмечает Е.Н. Шиянов, педагог только тогда оправдывает социальные ожидания, когда его личность, общая и профессиональная культура развиваются опережающими по отношению к другим членам общества темпами [1].

Личностная парадигма в валеологическом сознании современного педагога – это сформированное представление о ценности и неповторимости каждой человеческой жизни, имеющей право познавать законы вселенной с присущей именно этой личности динамикой осмысления процессов развития, концепции философии здоровья.

Именно такой подход представляет реальную возможность решения комплексных задач:

- сохранить здоровье и психику ребёнка, формирующегося в условиях стремительного роста информации, стрессов, экологического дисбаланса;
- способствовать возрождению семьи как основы сохранения здоровья ребёнка, его личностного потенциала;
- передать осознание заботы о ребёнке миру взрослых, а отсюда сформировать и ощущение своей неразрывности с природой, защищенности, свободы самовыражения;

– закрепить в сознании ребёнка радостное ощущение ценности его жизни, неразрывности с природой в процессе формирования философии здоровья.

Решение этих задач напрямую связано с педагогическим мастерством современного педагога, в основе которого – валеологический подход, методы, технологии, язык современного педагога.

Валеологический подход предполагает создание условий для самопознания и саморазвития личности, в которых формируется потребность человека в знаниях, а через них – в здоровье. Здоровье человека напрямую связано с качеством образования. Под качеством образования ученые подразумевают интегральное понятие, представляющее синтез духовных, психофизических, интеллектуальных, творческих, экономических и других сторон жизни, отражающее уровень реализации творческого смысла жизни, природных сил человека. Качество образования – это и система духовных, социокультурных и материальных компонентов жизни, влияющих на потребностно-мотивационную сферу личности и отражающих потенциал человека к гармонизации, креативности. В свою очередь креативность увеличивает продолжительность жизни человека, влияет на качество его здоровья.

Термин «валеологические технологии» не имеет в настоящее время четкого однозначного толкования. Под валеологической технологией целесообразно понимать конкретный набор операций преподавателя по претворению того или иного метода в практику обучения.

В педагогической валеологии наиболее часто используются методы, направленные на активизацию резервных возможностей организма человека. К ним относятся: суггестопедия, релаксопедия, ритмопедия и другие.

По мнению Г. Лозанова, автора суггестопедической методики, суггестопедическое обучение обеспечивает полное использование параметров личности, оказывает психотерапевтический и гигиенический эффект, оптимально успокаивает биоэлектрическую активность мозга, повышает умственную работоспособность.

Г. Лозанов выделяет три кардинальных принципа, без соблюдения которых нет суггестопедического обучения:

- принцип радости и ненапряженности обучения, эффект отдыха или, по крайней мере, отсутствие усталости;
- двуплановость, т. е. единство осознаваемого и неосознаваемого при обучении;
- суггестивная взаимосвязь обучаемых между собой и с преподавателем, индивидуальное обучение через групповое.

Для реализации этих принципов используются три вида средств:

1. Психологические, которые координируют периферические перцепции и эмоциональные стимулы, направляют их на использование мотивационного комплекса, системы настройки, потребность, активацию личности.
2. Дидактические – смысловое обобщение.
3. Артистические – музыка, литература, изобразительное искусство, актерское мастерство преподавателя и др. [6].

К суггестопедическим основам ученые относят и речевую культуру современного педагога, и технологии, обеспечивающие самоактуализацию и самореализацию ребёнка в учебном процессе, в том числе и метод локально-моделирующий, суть которого в том, что педагог ориентируется не на усредненную массу, а на совершенно конкретные модели мира детей. Дети же, в свою очередь, имеют все, что целесообразно для их развития. Задача современного педагога состоит в том, чтобы, в конечном итоге, развивать глобальные представления ребёнка о себе в мире, и своем месте в этом мире, т. е. – реализовать валеологический принцип.

Библиографический список

1. Шиянов Е.Н. *Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя*: учебное пособие. Москва–Ставрополь, 1991.
2. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. *Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности*. Ростов-на-Дону, 1995.
3. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. *Становление и развитие гуманистической педагогики*. Ростов-на-Дону, 1997.
4. Берулава М.Н. Гуманизация образования: состояние и перспективы. *Гуманизация образования*. 1994; 1: 3 – 11.
5. Глинянова И.Ю. Концептуальные основы валеологического образования молодежи. *Экополис: образование и здоровье*: Материалы 7 Международного конгресса. Санкт-Петербург, 1995.
6. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога. *Теория и практика физической культуры*. 2005: 191.
7. Магин В.А. *Формирование культуры здоровья личности будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 1999.

References

1. Shiyonov E.N. *Gumanizatsiya obrazovaniya i professional'noj podgotovki uchitelya*: uchebnoe posobie. Moskva-Stavropol', 1991.
2. Shiyonov E.N., Kotova I.B. *Ideya gumanizatsii obrazovaniya v kontekste otechestvennykh teorii lichnosti*. Rostov-na-Donu, 1995.
3. Kotova I.B., Shiyonov E.N. *Stanovlenie i razvitie gumanisticheskoy pedagogiki*. Rostov-na-Donu, 1997.
4. Berulava M.N. Gumanizatsiya obrazovaniya: sostoyaniye i perspektivy. *Gumanizatsiya obrazovaniya*. 1994; 1: 3 – 11.
5. Glinyaynova I.Yu. Konceptual'nye osnovy valeologicheskogo obrazovaniya molodezhi. *Ekopolis: obrazovanie i zdorov'e*: Materialy 7 Mezhdunarodnogo kongressa. Sankt-Peterburg, 1995.
6. Lubyshva L.I., Magin V.A. Innovatsionnyye tehnologii v professional'noj podgotovke sportivnogo pedagoga. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2005: 191.
7. Magin V.A. *Formirovaniye kul'tury zdorov'ya lichnosti buduschego uchitelya v processe ego professional'noj podgotovki*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 1999.

Релаксопедия – метод обучения, использующий релаксацию в педагогических целях. Он позволяет на фоне мышечного расслабления в бодрствующем состоянии фиксировать внимание на объекте изучения и создать доминантный очаг в мозгу, который необходим для выполнения основной учебной задачи. Учащийся в состоянии релаксации вырабатывает внутреннюю установку на запоминание, активизирует неосознаваемую сферу психики. Релаксопедия создает эффект отдыха и повышает интерес к учебе.

Ритмопедия использует ритмическую стимуляцию органов чувств, как инструмент для формирования состояния обучаемых, наиболее благоприятного для усвоения информации. С этой целью используются слабые воздействия на зрительный и слуховой анализаторы низкочастотными ритмическими раздражителями, к которым относятся музыка, свет, цвет. В результате, в мозгу формируется очаг устойчивого возбуждения, быстро пропускающий весь поток информации, воспринимаемый мозгом. В результате применения этого метода увеличиваются объем и качество усвоения учебной информации, наблюдается благотворное влияние на общее самочувствие обучаемых, обеспечивается максимальное сосредоточение внимания, повышается интерес к обучению [7].

Среди валеологических методов, которые может использовать педагог в своей практике – методы релаксации, различного типа тренинги, метод классификации знаний, метод системного видения мира, мнемотехника, саморегуляция. Технологическая реализация этих методов способствует снятию стрессов, предупреждению дидактогений. Кроме того, педагог должен применять методы, позволяющие снять закомплексованность, способствующие активизации мыслительных процессов у всех обучающихся, и позволяющие вступить в диалог не по принуждению, а по собственной инициативе. К таким методам относятся: нетрадиционные уроки-лекции, практикумы, уроки-турниры, конференции, проблемные семинары, игры-дискуссии.

Все вышеперечисленные валеологические технологии, организационные и методические формы занятий отличаются от традиционных тем, что способствуют организации неформального обучения – общения на уровне профессиональных и человеческих потребностей, в основе которых лежит принцип эмоциональной благоприятности что, несомненно, одно из условий валеологического процесса индивидуального развития ребёнка.

Создание атмосферы наибольшей эмоциональной благоприятности и комфорта учёные [7] относят к важнейшим условиям решения профессиональной проблемы – гуманизации процесса социализации личности, подготовки ее к жизни. Здоровый образ жизни, формирование его валеологического статуса является одним из важнейших условий профессиональной деятельности современного педагога.

Обобщая вышеизложенное отметим, что культура здоровья современного педагога связана с повышением роли человеческого фактора. В педагогической деятельности современного педагога проявление человеческого фактора нами рассматривается как преобразование сознания, культуры, образа жизни, профессиональных и общественных отношений. Основным здесь является деятельностная сущность современного педагога, которая закладывается и формируется в процессе его профессиональной подготовки, когда наиболее полно развиваются способности и качества позволяющие производить и воспроизводить культурные ценности. Культура здоровья современного педагога проявляется во всех видах и формах ее деятельности. Она отражает как общий уровень его культуры, профессионализма, так и конкретно преломляет индивидуальные представления, сознание, поведение, мышление на восприятие окружающей действительности и организацию жизнедеятельности.

УДК 371

Magomeddibirova Z.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uma-sh@mail.ru

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A MODERN PRIMARY SCHOOL TEACHER. The article describes the main stages of professional development of a modern primary school teacher: the first stage – study at a pedagogical university, the second – achievements of pedagogical skills and the third stage – a high level – pedagogical creativity. In order to identify the requirements for professional and personal qualities of the future primary school teacher, the author performs a functional analysis of legal documents regulating the activities of modern teachers. Studying these requirements the author identifies the most important personal qualities of teachers – variability thinking, emptiest, tolerance, communication, reflexivity, ability to cooperate etc. As an indicator of the professionalism of the teacher, the readiness to create the author's technology, characterized by the consistency of methodological techniques, the originality of their combination in an integrated system, corresponding to a single idea and personal experience of the teacher, the author's style of his teaching – one of the most important indicators of the professional development of the teacher.

Key word: teacher of initial classes, stages of professional development, willingness of teacher to creation of proprietary technology.

З.А. Магомеддибирова, д-р пед. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: uma-sh@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье описаны основные этапы профессионального становления современного учителя начальных классов: первый этап – учеба в педагогическом вузе, второй – достижения педагогического мастерства и третий этап – высокий уровень – педагогическое творчество. С целью выявления требований к профессиональным и личностным качествам будущего учителя начальных классов автором был выполнен функциональный анализ нормативно – правовых документов, регламентирующих деятельность современного учителя. На основе этих требований были выявлены наиболее востребованные личностные качества учителя – вариативность мышления, эмпатийность, толерантность, коммуникативность, рефлексивность, способность к сотрудничеству и др. В качестве показателя профессионализма учителя была выделена готовность к созданию авторской технологии, характеризующейся согласованностью методических приёмов, оригинальностью их сочетания в целостной системе, соответствующей единому замыслу и личностному опыту учителя, авторским стилем его педагогической деятельности – один из важнейших показателей профессионального становления педагога.

Ключевые слова: учитель начальных классов, этапы профессионального становления, готовность педагога к созданию авторской технологии.

В научной и педагогической литературе выделяют следующие этапы профессионального становления современного учителя начальных классов: первый (основной) этап – учеба в педагогическом вузе, второй – достижения педагогического мастерства и третий этап – высокий уровень – педагогическое творчество.

В связи с реализацией новых Федеральных образовательных стандартов второго поколения пересмотрены содержание образования, формы, методы обучения и воспитания, роль и место учителя начальной школы в образовательном процессе, способы определения уровня его профессионализма. Идеологию ФГОС НОО [6] характеризует ориентация: на реализацию системно-деятельностного подхода в образовании, на результаты образования, на развитие личности учеников, на целенаправленную организацию учебной среды. В связи с этим принципиально меняются квалификационные требования и квалификационные характеристики учителей.

С целью выявления требований к профессиональным и личностным качествам будущего учителя начальных классов нами был выполнен функциональный анализ соответствующих документов (материалы ФГОС НОО, ФГОС ВПО, Профессиональный стандарт «Педагог»), который позволил уточнить набор функций профессиональной деятельности учителя начальных классов.

К важнейшим функциям профессиональной деятельности учителя начальных классов относятся следующие: создание педагогических условий для успешного обучения, развития, воспитания младших школьников (функция «обучение, развитие и воспитание»); обеспечение охраны жизни, укрепление здоровья детей (функция «здоровьесбережение»); педагогическое просвещение родителей, регулирование и согласование воспитательных взаимодействий семьи и школы (функция «взаимодействие с родителями»); функция «самообразование»; участие в методической, опытной, исследовательской работе (функция «научно-методическая работа»).

С учётом этого анализа нами выделены **компетенции**, которые являются важнейшей характеристикой теоретической и практической готовности будущих учителей начальных классов к успешному осуществлению своей профессиональной деятельности. Выделим основные из них: **общекультурные, профессионально-педагогические** (психологическая, дидактическая) и **специальные** (предметная и методическая) компетенции.

Мы считаем, что выделенные компетенции составляют *первый этап профессионального становления* будущего учителя начальной школы, и они должны быть сформированы в процессе обучения в вузе.

Принятие компетентностного подхода в качестве одного из ведущих методологических оснований подготовки специалистов предопределило постановку и реализацию целей образовательного процесса в вузах в контексте формирования и развития ключевых компетентностей, что в первую очередь нашло отражение в разработанных государственных образовательных стандартах третьего поколения. Являющийся основой новых стандартов высшего образования компетентностный подход предполагает развитие у студентов навыков самообразования, то есть формирование их самообразовательной компетентности. Значимой характеристикой *общекультурных* компетенций является самообразовательная готовность [7].

При этом в формировании самообразовательной готовности будущего учителя начальных классов высока роль самообразовательной деятельности. Об этом свидетельствует тот факт, что более 50% в учебных планах факультета начального образования отведено на самостоятельную подготовку обучающихся. Отмеченное позволяет с уверенностью говорить о необходимости развития самообразовательной компетентности будущего учителя начальных классов как важного условия качественной профессиональной подготовки специалистов.

Самообразовательную компетентность мы будем рассматривать как фактор социальной конкурентоспособности выпускника, так как она позволяет получить качественное высшее образование, овладеть профессией, достичь необходимой квалификации, при необходимости сменить специальность.

Самообразовательная компетентность основывается на опыте самообразовательной деятельности, изначально стремлении студента расширить свой образовательный потенциал. Вследствие чего роль высшей школы в формировании ценностного отношения выпускников к самостоятельной деятельности, в осознании будущими специалистами особой значимости самообразовательной компетентности для непрерывного профессионально-личностного развития многократно возрастает.

В ряде исследований подчеркивается особая важность развития самообразовательной компетентности для профессионально-личностного роста, обучающегося (Е.А. Злотникова, И.Я. Зимняя, О.Л. Карпова, А.В. Хуторской, Г.И. Чижакова и др.). Учёные актуализируют ее роль в управлении личностью собственной самообразовательной деятельностью как источника профессионального совершенствования, в регуляции процесса решения профессиональных задач, то есть в обеспечении самоорганизации профессиональной деятельности. Такая позиция является приоритетной сегодня.

Особо важным в формировании профессиональной-педагогической компетентности является использование учебном процессе на факультете педагогической технологии моделирования будущей профессиональной деятельности учителя начальных классов. Студенты, перенимая опыт преподавателей и, принимая в этом непосредственное участие, получают возможность отразить результаты будущей профессиональной деятельности.

Одной из ведущих идей формирования специальных (предметная и методическая) компетенций по нашему мнению является переосмысление роли и места предметной подготовки на факультете начального образования: акцент переносится с владения предметом преподавания – как главной цели обучения на владение предметом преподавания как «средством развития ученика».

Для эффективного формирования специальных компетенций педагогов начального образования, необходимо, на наш взгляд, создать совокупность педагогических условий, к которым относятся несколько взаимосвязанных обстоятельств и технологий. **Во-первых:** личностно-ориентированная направленность образовательного процесса факультета на всех уровнях (целевом, содержательном, процессуальном), что достигается: созданием условий для индивидуального развития студентов (вовлечение их в научно-исследовательские проекты, конкурсные программы), развитием ценностно-мотивационной сферы студентов за счет дополнительных информаций о будущей профессии, увеличением объема

знаний и умений, необходимых для выбранной профессии, используя разнообразные источники (учителя, спецкурсы, клубы, библиотеки) [3 – 5].

Во вторых, сочетание в использовании в учебном процессе таких форм как мозговой штурм, проектирование, баланс обучения и исследования, продуктивное мышление, мастерская наставничества и т. д. В общем плане данные формы получили название *гуманитарных технологий*, объединенных понятием «тренинг». Тренинг здесь рассматривается как действенное обучение, сопровождаемое современными технологическими средствами и работой квалификационного преподавателя в роли консультанта. В результате тренингового обучения у студентов формируются мотивы реализации образовательной модели инновационного обучения, достигается более высокое качество обучения, создается благоприятная атмосфера для формирования возможности ставить и решать творческие задачи в своей будущей профессиональной деятельности.

Как известно, инновационные и информационные технологии становятся в начальной школе эффективным способом индивидуализации обучения и повышения мотивации обучающегося. В большинстве школ созданы и используются обучающиеся компьютерные программы, тестовые компьютерные средства оценивания результатов обучения младших школьников. В связи с этим деятельностью педагога начального образования меняется. По-прежнему оставаясь источником надежных научных фактов, теперь он должен направлять внимание учеников и на использование других средств информации, развивая критическое отношение к информации, поступающей из окружающей среды.

Поэтому очень важно погружение студентов в создание по основным дисциплинам и соответствующим методикам цифровых образовательных ресурсов, компьютерно-технологической среды.

На наш взгляд среда должна быть наполнена сетью электронных каталогов, электронными учебниками, учебными и учебно-методическими материалами в трех базовых для начальной школы областях. Это русский язык, математика, окружающий мир. Среда должна включать хранилище информационных объектов (медиаотеку) с соответствующими материалами для подготовки и проведения урока: методический кабинет, конструктор урока и заданий, плеер уроков и заданий, журнал успешности.

Важнейшая особенность данной среды – её открытость, чтобы студент – будущий педагог – мог использовать не только представленные материалы, тестовые задания, фрагменты уроков, конструируя свой оригинальный урок или занятие, но и планировать на их основе изучение тем, разрабатывать собственные упражнения и задания, систему упражнений и экспериментальных уроков. Все это будет способствовать обеспечению опережающей подготовки к использованию информационных и инновационных технологий в своей будущей профессиональной деятельности.

Следующим этапом профессионального роста педагога является педагогическое **мастерство**, под которым традиционно понимается доведённая до высокой степени совершенства образовательная компетентность, отражающая

особую отшлифованность методов и приёмов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса [6; 7].

Процесс самоактуализации включает в себя переход потенциальных особенностей личности в актуальные и выступает как основной механизм саморазвития. В связи с этим целесообразно остановиться на психологических требованиях к личности педагога, осваивающего новые педагогические технологии. Они включают: вариативность мышления, эмпатийность (способность настроиться на «волну» другого человека), толерантность (терпимость к инакомыслию), коммуникативность (как культура диалога), рефлексивность, способность к сотрудничеству и др.

Развитие этих качеств определяет высокий уровень общей культуры, психолого-педагогическую и технологическую компетентность, креативные (творческие) способности педагога. Всё это способствует повышению уровня его готовности к инновациям вообще и к овладению новыми педагогическими технологиями, в частности. Готовность определяют как качественный показатель зрелости саморегуляции педагога, как активное состояние личности, выражающее способность решать педагогические задачи с учётом конкретных условий и обстоятельств практической деятельности. Готовность к нововведениям – это такое личностное проявление творческого стиля деятельности, в котором своеобразно сочетаются определённая личностная направленность, стремление, потребность внедрять новые способы и формы профессиональной деятельности («сочетание» психологической, теоретической и практической готовности). Более высокий уровень квалификации учителя – **педагогическое творчество**. Оно связано не столько с продуцированием новых идей и принципов, сколько с их модернизацией, видоизменением. Только на высшем уровне своей профессиональной деятельности-новаторстве – учитель выдвигает и реализует новые, прогрессивные идеи, принципы, приёмы в процессе обучения и воспитания.

«Новатор» означает «обновитель», то есть человек, вносящий и осуществляющий новые, прогрессивные принципы, идеи, приёмы в той или иной области деятельности.

Педагог-новатор – это автор новой педагогической системы, то есть совокупности взаимосвязанных идей и соответствующих технологий.

Учитель, владеющий современными педагогическими технологиями и обладающий технологической культурой, должен проявлять гибкость при использовании методов и средств обучения, уметь модифицировать свои профессиональные действия, разрабатывая при этом свою собственную педагогическую технологию [8; 9]. Готовность педагога к созданию авторской технологии, характеризующейся согласованностью методических приёмов, оригинальностью их сочетания в целостной системе, соответствующей единому замыслу и личностному опыту учителя, авторским стилем его педагогической деятельности – один из важнейших показателей профессионального становления педагога.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ*. Москва: Просвещение, 2010.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования («Педагогическое образование»)*. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2010 г. № 16277.
3. Магомеддибирова З.А. Подготовка студентов факультета начальных классов в условиях внедрения ФГОС начального общего образования. *Педагогическое образование в России*. 2015; 9: 96 – 101.
4. Магомеддибирова З.А., Шамхалов Р.И. Модель подготовки будущего учителя начальных классов сельской школы. *Мир науки, культуры и образования*. 2017; 4 (65): 84 – 86.
5. Магомеддибирова З.А., Альбекхаджиева З. К вопросу о формировании информационной культуры младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 115 – 117.
6. Магомеддибирова З.А., Навразова М.Р. Духовно-нравственное воспитание подростков на примере чеченских народных традиций. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 117 – 119.
7. Магомеддибирова З.А., Сельмурзаева М.Р. Развитие профессиональной культуры общения будущего учителя начальных классов как педагогическая проблема. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 120 – 121.
8. Котова С.А., Граничина О.А. *Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: Российское видение*. Санкт-Петербург, 2007: 48 – 63.
9. Подготовка учителя начальных классов с высшим образованием: опыт и проблемы: *сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции*. 24 – 25 апреля 2007 г. Санкт-Петербург: «Сага», 2007.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya, utverzhdenyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF*. Moskva: Prosveschenie, 2010.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya («Pedagogicheskoe obrazovanie»)*. Utverzhen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2010 g. № 16277.
3. Magomeddibirova Z.A. Podgotovka studentov fakul'teta nachal'nyh klassov v usloviyah vnedreniya FGOS nachal'nogo obschego obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; 9: 96 – 101.
4. Magomeddibirova Z.A., Shamhalov R.I. Model' podgotovki buduschego uchitelya nachal'nyh klassov sel'skoj shkoly. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 84 – 86.
5. Magomeddibirova Z.A., Al'bekhadzhieva Z. K voprosu o formirovanii informacionnoj kul'tury mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 115 – 117.
6. Magomeddibirova Z.A., Navrazova M.R. Duhovno-nravstvennoe vospitanie podrostkov na primere chechenskikh narodnyh tradicij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 117 – 119.
7. Magomeddibirova Z.A., Sel'murzaeva M.R. Razvitie professional'noj kul'tury obscheniya buduschego uchitelya nachal'nyh klassov kak pedagogicheskaya problema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 120 – 121.
8. Kotova S.A., Granichina O.A. *Nachal'noe obrazovanie v kontekste programmy YuNESKO «Obrazovanie dlya vsekh»: Rossijskoe videnie*. Sankt-Peterburg, 2007: 48 – 63.
9. Podgotovka uchitelya nachal'nyh klassov s vysshim obrazovaniem: opyt i problemy: *sbornik nauchnyh statej po itogam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 24 – 25 aprelya 2007 g. Sankt-Peterburg: «Saga», 2007.

Статья поступила в редакцию 30.03.19

УДК 377, 159.922.8

Moskalenko I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russian Federation),**E-mail: moskalenko.74@mail.ru***Akhmetgaleeva Z.M.**, *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: zula_a@inbox.ru***Grigorenko N.N.**, *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: natalya_grigoren@mail.ru*

PATRIOTISM AS THE BASIC NATIONAL VALUE AND ITS DEVELOPMENT FOR THE YOUTH. The article considers the relevance of patriotism as basic national value and its development in the youth. The article presents special importance, promoting the organization of patriotic socially useful events in the course of patriotic education in higher education institution. For updating the importance of the studied direction, results of the sociological research conducted on the basis of Kemerovo State Institute of Culture are given. It is revealed that being proud of the country is the cultural heritage of the country, and responsibility for patriotic revival are conferred on political authorities; more patriotic respondents participate in actions of patriotic character more often, less patriotic respondents more crucially treat the country.

Key words: values, patriotism, student's youth, patriotically public useful events, volunteering.

И.В. Москаленко, канд. пед. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: moskalenko.74@mail.ru**З.М. Ахметгалеева**, канд. психол. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: zula_a@inbox.ru**Н.Н. Григоренко**, канд. филос. наук, доц. Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: natalya_grigoren@mail.ru

ПАТРИОТИЗМ КАК БАЗОВАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ И ЕЁ ПРОЯВЛЕНИЕ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Данная статья посвящена рассмотрению актуальности понятия патриотизм как базовой национальной ценности и ее проявления у современных студентов. Решению данного вопроса, с точки зрения его эффективности и практической значимости, по мнению авторов статьи, способствует организация патриотических общественно полезных дел в процессе патриотического воспитания в вузе. Для актуализации значимости изучаемого направления, в статье приводятся результаты социологического исследования, проведенного на базе ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры» («КемГИК»). Выявлено, что предметом гордости за свою страну является культурное наследие страны, а ответственность за патриотическое возрождение опрашиваемые возлагают на правящую политическую элиту; более патриотичные респонденты чаще участвуют в мероприятиях патриотического характера, менее патриотичные респонденты более критично относятся к своей стране.

Ключевые слова: ценности, патриотизм, студенческая молодежь, патриотически общественные полезные дела, волонтерство.

В современных условиях становится все более очевидным, что наше будущее в значительной мере зависит от того, каким сформируется подрастающее поколение. От того, насколько четко будут сформированы взгляды молодежи не только относительно своего будущего, но и будущего своей страны, зависит не только современная жизнь, но и завтрашний день нашего государства.

Буквально несколько лет назад статьи, посвященные воспитанию, начинались с констатации негативных явлений, распространившихся в современном обществе: о потере значимости нравственных приоритетов, неуважительном отношении к государству, утрате чувств патриотизма в молодежной среде и о многих других деформациях, затрудняющих позитивную социализацию подрастающего поколения. В 2012 году в Послании Федеральному собранию президент России В.В. Путин констатировал наличие «ценностной катастрофы», утрату жизненных ориентиров и идеалов, с которой мы столкнулись в начале XXI века.

Сама идея о необходимости нравственного развития личности на базовых ценностях национальной культуры, которые внутренне заданы человеку через его природу, религию, культуру, прочно утвердилось еще со второй половины XIX века. В качестве основополагающих национальных ценностей Е.П. Белозерцев определяет три константы – духовность, открытость, традиционность [1]. Б.А. Федулов относит к ним духовность, соборность, государственность, державность, народность, патриотизм и общинность [2].

И.А. Галицкая и И.В. Метлик относят к традиционным ценностям российского народа ценность патриотизма как единство нравственного и национального, указывая на восстановление статуса патриотизма как общепринятой гражданской ценности [3]. Владимир Путин назвал патриотизм национальной идеей Российской Федерации. «У нас нет никакой и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма», – заявил глава государства на встрече с активом Клуба лидеров по продвижению инициатив бизнеса [4].

В.А. Кольцова и В.А. Соснин определяют патриотизм как одну из базовых составляющих национального самосознания народа, выражающуюся в чувствах любви, гордости и преданности своему отечеству, его истории, культуре, традициям и быту, в чувстве нравственного долга его защиты, а также в признании самобытности и самоценности других сообществ, в осознании их права на самобытность и существование без конфронтации друг с другом [5].

Анализ научной литературы показал, что основными сущностными характеристиками патриотизма являются:

- постоянное ощущение связи с Родиной, с жизнью и деятельностью людей, живущих на родной земле;
- любовь к своему Отечеству, государству, выраженная в конкретных делах, действиях, поступках; гордости за свое Отечество, за свой народ, за символы государства;
- уважительное отношение к языку своего народа;
- уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям;
- гордость за социальные и культурные достижения своей страны; отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости;

- стремление посвящать свой труд, силы и способности укреплению государства и расцвету Родины;

- проявление гражданских чувств и сохранение верности и преданности Родине [2; 3; 5; 6 и др.].

Мы согласны с А.В. Таранцовой, которая считает, что идея российского патриотизма в условиях обновления страны должна выйти на качественно новый уровень, а основной целью патриотического воспитания должно стать формирование готовности к патриотическому действию [6]. Сегодня можно наблюдать начавшиеся положительные изменения в данной области, возрождение настоящего глубинного патриотизма. Это связано, в первую очередь, с определенными процессами и событиями, происходящими в стране, такими как возвращение Крыма, появлением современных отечественных фильмов патриотического содержания; появлением такого феномена, как «Бессмертный полк», идея о проведении которого возникла еще в 2011 году.

Студенческая молодежь не остается в стороне от этих событий. С каждым годом все больше молодых людей присоединяется к данной акции на добровольных началах, ощущая себя сопричастными героическому прошлому своей страны. Активизация таких настроений и эмоций является, на наш взгляд, хорошим фундаментом для развития патриотизма в молодежной среде.

В связи с этим одной из задач системы высшего профессионального образования становится усиление внимания к патриотизму как базовой национальной ценности с целью формирования не только специалистов, но и граждан-патриотов. В каждом вузе в данный период времени существует программа патриотического воспитания. Кемеровский государственный институт культуры не стал исключением. В качестве условий и путей развития патриотизма как личностного качества выступает диапазон всех видов деятельности и форм организации воспитательной работы студентов, позволяющих им проявлять патриотизм самостоятельно и вовлекать в это окружающих.

Основные задачи программы заключаются в том, что вузом создаются условия для развития у каждого студента верности Отечеству, социальной активности, утверждение патриотических ценностей, уважение к культурному и историческому прошлому России. Опыт работы по патриотическому воспитанию студентов КемГИК показывает, что решающее значение в процессе патриотического воспитания имеют патриотические общественно полезные дела. В институте проводятся тематические круглые столы, организовываются праздничные программы для ветеранов ВОВ, принимается участие в мероприятиях в честь Победы в Великой Отечественной войне, в акции «Бессмертный полк», участие в работе регионального студенческого патриотического форума и многое другое.

Поскольку истинный патриотизм, на наш взгляд, начинает проявляться в отношении к малой Родине, одним из приоритетных направлений в работе со студентами является развитие и популяризация волонтерской деятельности. Эта работа осуществляется на интегративной основе совместно с органами власти, департаментом молодежи, волонтерскими организациями, детскими оздоровительными центрами и др.

Сюда мы относим такие виды деятельности, как участие в ежегодной патриотической акции «Снежный десант», реализующейся в рамках Всероссийской патриотической акции «Снежный десант РСО», где студенты оказывают шефскую помощь ветеранам, приводят в порядок памятники, очищают территории школ и детских садов от снега, проводят мастер-классы и профориентационные мероприятия для школьников; участие в ежегодной общероссийской добровольческой акции «Весенняя неделя добра», цели которой популяризация ценностей и практики добровольчества (волонтерства). На базе вуза второй год действует волонтерский отряд по оказанию помощи инвалидам и лицам с ОВЗ в учебной, научной, творческой деятельности и бытовых вопросах «Добрые сердца».

Участие во Всекузбасских субботниках, организация праздничных мероприятий для ветеранов, детей из детских домов, помощь приютам для бездомных животных также стали нормой для многих студентов нашего вуза. Также наши студенты в качестве волонтеров были приглашены на XXIX Всемирную зимнюю Универсиаду 2019 года в г. Красноярск. Ребята оказывали помощь в проведении одного из основных культурных событий Универсиады: церемонии торжественного открытия и закрытия. Все эти мероприятия, на наш взгляд, способствуют формированию глубинного патриотизма у современных студентов.

Опрос студентов показал, что 45% респондентов на вопрос «Связаны ли понятия патриот и волонтер?» отвечают утвердительно. Далее, поясняя свои ответы, они пишут: «волонтеры, несомненно, являются патриотами, так как стремятся делать лучше свою Родину»; «главная задача волонтера – помогать людям, людям своей страны, а значит и стране в целом»; «волонтерская деятельность связана с помощью стране, гражданам страны». Мы считаем, что связывание этих двух понятий в единое целое, является одной из важных особенностей проявления патриотизма у современных студентов.

Бережное отношение к родному языку и культуре есть еще один важный аспект развития патриотизма у студентов. В рамках празднования Дней славянской письменности и культуры в нашем вузе состоялась работа круглого стола «Русский язык: вчера, сегодня, завтра». При всём многообразии тем докладов единым вектором работы круглого стола стал интерес к родному языку как к зеркалу, в котором отражаются все значимые события в жизни русского народа. Также в марте этого года на базе Кемеровского государственного института культуры прошло торжественное открытие Славянского этнокультурного центра «Святозар», цели и задачи которого сохранение, развитие и трансляция традиционной культуры славянских этносов в современном мире.

С целью подтверждения влияния и связи реальных дел патриотического содержания в КемГИК с патриотическими воззрениями современного студента нами было проведено исследование, в котором приняли участие 108 студентов различных направлений подготовки КемГИК первых курсов. За основу мы взяли анкету «Патриотизм сегодня», разработанную на сайте Survio и адаптированную нами к целям исследования. [7]. На часть вопросов были предложены готовые ответы, которые нужно было проранжировать по степени значимости. На первое место нужно было поставить наиболее подходящий, значимый ответ, далее – по убыванию, вплоть до последнего ответа, который занимал последнее место. Также были вопросы, предполагавшие положительные или отрицательные ответы.

Патриотическая составляющая самосознания проверялась с помощью вопроса: «Считаете ли Вы себя патриотом?». На этот вопрос положительно ответили 70 респондентов (65%), отрицательно – 38 респондентов (35%).

Для оценки такого компонента патриотизма как проявления гражданских чувств и сохранения верности и преданности Родине был задан вопрос: «Согласны ли Вы с утверждением: “Я хотел бы родиться и жить не в России”?», на который положительно ответили 40 респондентов (37%), отрицательно – 54 респондента (50%). Существенных половых различий в ответах на данные вопросы обнаружено не было.

В соответствии с ответами на данные вопросы были выделены по две группы в каждом случае, далее с помощью t-критерия Стьюдента проводилось сравнение различий между выделенными группами. При сравнении групп респондентов, считающих себя патриотами, или, наоборот, не считающих себя таковыми, были обнаружены следующие результаты.

При исследовании значимости феномена патриотизма как такового было обнаружено, что при ранжировании ценностей ответ «Патриотизм в условиях глобализации теряет свое значение» в обеих группах ставился чаще всего на последнее десятое место (мода=10). Однако, средние значения рейтинга этого вопроса имели различия в двух группах ($p \leq 0,05$). Средний рейтинг ответа «Патриотизм в условиях глобализации теряет свое значение» в группе респондентов, считающих себя патриотами составил 8,91, а в группе респондентов, не считающих себя патриотами – 7,24. То есть, для тех, кто не считает себя патриотом, ценность патриотизма в условиях глобализации становится менее важной.

Рейтинг ответа «Патриотизм проявляется в конструктивной критике недостатков в стране» в группе респондентов, считающих себя патриотами, имел среднее значение 4,79, мода – 7 (последнее место), а в группе респондентов, не считающих себя патриотами среднее значение было 3,06, мода – 1 ($p \leq 0,005$). Таким образом, студенты, которые считают себя патриотами, менее склонны критиковать свою страну, даже конструктивно.

На вопрос «Как Вы считаете, нужно ли сегодня в нашей стране уделять больше внимания патриотическому воспитанию молодежи?» из респондентов, 232

считающих себя патриотами, «Нужно» ответили 52 человека, «Не нужно» ответил 2 человека, затруднились ответить 14 человек. Ответы респондентов, не считающих себя патриотами, распределились следующим образом: «Нужно» – 6 человек, «Не нужно» – 16 человек, затруднились – 16 человек.

Среди ответов на вопрос «Есть ли что-то такое, чем Вы как гражданин России могли бы гордиться?» средний рейтинг ответа «Принадлежность к своей национальности» в группе респондентов, считающих себя патриотами составил 4,04, а в группе респондентов, не считающих себя патриотами – 5,15 ($p \leq 0,05$). Значение моды в обеих группах равно 5 из семи возможных мест.

В этом же вопросе средний рейтинг ответа «Гордиться нечем» в группе респондентов, считающих себя патриотами составил 7, мода также равна 7, последнее место из возможных. В группе респондентов, не считающих себя патриотами, средний рейтинг ответа «Гордиться нечем» составил 5,31, мода также равна 7. Достоверность различий между средними значениями $p \leq 0,01$.

Из оставшихся ответов явным лидером в обеих группах стал ответ «Культурное наследие». Считающие себя патриотами ставят в среднем этот ответ на 3,24 место, мода – 3; не считающие себя патриотами ставят в среднем «Культурное наследие» на 2,75 место, мода – 1. Гордость за социальные и культурные достижения своей страны значима для большинства наших респондентов.

На вопрос «Что, на Ваш взгляд, необходимо в первую очередь сделать для возрождения патриотизма в нашем обществе?» мода ответа «Коренным образом изменить отношение к проблеме патриотизма и патриотического воспитания со стороны руководства государства, правящей политической элиты» была равна 1 в обеих группах. Однако среднее значение рейтинга в группе респондентов, считающих себя патриотами, равно 3,51, а в группе респондентов, не считающих себя патриотами – 2,13 ($p \leq 0,05$). То есть не считающие себя патриотами респонденты возлагают большую ответственность в деле патриотического возрождения на правящую политическую элиту.

Сравнение ответов групп респондентов, согласившихся или не согласившихся с утверждением «Я хотел бы родиться и жить не в России», дало следующие результаты. При ранжировании ценностей ответ «Любовь к родному городу, деревне, дому» в группе тех, кто хотел бы родиться и жить в России, набрал средний рейтинг 4,85, мода – 6; в группе тех, кто не хотел бы родиться и жить в России средний рейтинг равен 3,19, мода – 2. Достоверность различий между средними показателями рейтинга $p \leq 0,005$. То есть респонденты, не желающие жить в России, очень хотели бы любить свою малую Родину, однако, видимо есть причины, мешающие им это делать. В свою очередь, для тех, кто согласен жить в России, любовь к родному городу месту имеет среднее значение.

Рейтинг ответа «Патриотизм проявляется в конструктивной критике недостатков в стране» снова обнаружил достоверные различия ($p \leq 0,05$). Кто хотел бы родиться и жить в России, поставили этот ответ в среднем на 5,11 место, мода равна 7, последнее место из возможных. Кто не хотел бы родиться и жить в России, поставили этот ответ в среднем на 3,29 место, мода – 1.

На вопрос «Как Вы считаете, нужно ли сегодня в нашей стране уделять больше внимания патриотическому воспитанию молодежи?» из тех, кто хотел бы родиться и жить в России положительно ответили 44 человека, отрицательно – 6, затруднились ответить 4 человека. Из тех, кто не хотел бы родиться и жить в России положительно ответили 10 человек, отрицательно – 16, затруднились ответить 18 человек. Как и в предыдущем вопросе, респонденты, считающие себя патриотами, а также те, кто предпочел бы родиться и жить в России, полагают, что нужно уделять больше внимания патриотическому воспитанию молодежи.

При ответе на вопрос: «В какой степени, на Ваш взгляд, оказывают влияние на формирование патриотических ценностей у студентов следующие направления патриотического воспитания?» как респонденты, считающие себя патриотами, так и не считающие себя таковыми, на первое место поставили ответ «Фестивали, конкурсы патриотической направленности». Также в первую тройку ответов в обеих группах вырвались такие, как: «Деятельность патриотических клубов, центров», «Встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, локальных войн». Примечательно, что рейтинг ответа «Личный пример и Ваше отношение к патриотизму» в группе респондентов, не считающих себя патриотами, имел более высокий рейтинг, хотя достоверных различий между группами не выявлено. При разделении опрашиваемых на группы наличием или отсутствием желания родиться и жить в этой стране была выявлена та же тройка лидирующих ответов.

При анализе ответов на вопрос «Участвовали ли Вы в мероприятиях (особенно организационных) патриотического или военно-патриотического характера за последние 2–3 года?» были получены следующие результаты (табл. 1).

Из приведённого распределения респондентов по группам участия в мероприятиях патриотического характера можно видеть, что опрашиваемые, считающие себя патриотами, участвовали в таких мероприятиях много больше. Примерно такое же распределение было обнаружено при сравнении ответов респондентов, разделенных на две группы по желанию или его отсутствию родиться и жить в этой стране. Большинство тех, кто хотел бы здесь родиться и жить достаточно часто участвуют в мероприятиях патриотического характера, среди тех, кто не хотел бы родиться в России, большая часть участвовала в них довольно редко.

Распределение респондентов по частоте участия в мероприятиях патриотического или военно-патриотического характера за последние 2–3 года

Частота	Отношение к Родине			
	Считают себя патриотами, %	Не считают себя патриотами, %	Хотели бы родиться и жить России, %	Не хотели бы родиться и жить России, %
Довольно часто или регулярно	84	16	81	26
Неоднократно	3	42	11	26
Очень редко	10	58	7	48
Не участвовал	3	-	-	-

Таким образом, из полученных результатов можно сделать вывод, что важной особенностью проявления патриотизма у современной студенческой молодежи, является следующее: категория патриотично настроенных студентов более толерантна и терпима к промахам и недостаткам своей Родины; в то же время эти студенты сами регулярно участвуют в мероприятиях патриотического

характера, а также на первый план они выдвигают заботу о патриотическом воспитании подрастающих поколений.

В целом, вызывает оптимизм, что все-таки большая часть студентов настроена патриотически, и они готовы работать на благо своей страны, поднимая уровень своей жизни и престиж нашей Родины в целом.

Библиографический список

1. Белозерцев Е.П. Триединство русского образования: опыт историко-культурного анализа. *Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: материалы Международной научно-практической конференции*. Москва: МГУ, 2000. Ч. 1: 14 – 17.
2. Федулов Б.А. *Аксиологические основы общенациональной российской идеи*: монография. Барнаул, 2004.
3. Галицкая И.А. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике. *Педагогика*. 2009; 10: 36 – 46.
4. *Встреча с активом Клуба лидеров*. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/51263>
5. Кольцова В.А., Соснин В.А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе. *Психологический журнал*. 2005; 4: 89 – 98.
6. Таранцова А.В. Патриотическое воспитание молодежи в вузе: проблемы и перспективы. *Молодой учёный*. 2016; 5.1: 28–30. Available at: <https://moluch.ru/archive/109/26311/>
7. *Анкета «Патриотизм сегодня»*. Available at: <https://www.surveyo.com/survey/d/N2F6G5K9J7V7M1Q6T>

References

1. Belozercev E.P. Tredinstvo russkogo obrazovaniya: opyt istoriko-kul'turnogo analiza. *Cennostnye prioritye obschego i professional'nogo obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva: MGU, 2000. Ch. 1: 14 – 17.
2. Fedulov B.A. *Aksiologicheskie osnovy obschenacional'noj rossijskoj idei*: monografiya. Barnaul, 2004.
3. Galitskaya I.A. Ponyatie «duhovno-nravstvennoe vospitanie» v sovremennoj pedagogicheskoy teorii i praktike. *Pedagogika*. 2009; 10: 36 – 46.
4. *Vstrecha s aktivom Kluba liderov*. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/51263>
5. Kol'cova V.A., Sosnin V.A. Social'no-psihologicheskie problemy patriotizma i osobennosti ego vospitaniya v sovremennom rossijskom obschestve. *Psihologicheskij zhurnal*. 2005; 4: 89 – 98.
6. Tarancova A.V. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v vuze: problemy i perspektivy. *Molodoy uchenyj*. 2016; 5.1: 28-30. Available at: <https://moluch.ru/archive/109/26311/>
7. *Anketa «Patriotizm segodnya»*. Available at: <https://www.surveyo.com/survey/d/N2F6G5K9J7V7M1Q6T>

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 374.034

Nakhaeva T.P., postgraduate, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: tamaro4kan@mail.ru

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF ADOLESCENTS IN SUNDAY SCHOOL. The article presents a theoretical analysis of the basics of spiritual and moral education, highlights the indicators and features of its organization in the Sunday School. The experiment was aimed at confirming the theoretical substantiations of the pedagogical conditions of the spiritual and moral education of adolescents in the system of additional education. In organizing the experimental work, we relied on a phased program of preparation and conduct of the experiment, which includes the following steps: diagnostic, prognostic, organizational, practical and generalizing. The proposed indicators of spiritual and moral education for the study: attitude to the policy of the state, to the motherland, other states, confessions, to work, to the public domain and material values, to people, to themselves. Experimental work is carried out on the basis of the Irkutsk Sunday School.

Key words: indicators of spiritual and moral education, additional education, Sunday school.

T.P. Nakhaeva, аспирант Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: tamaro4kan@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЕ

В статье представлен теоретический анализ сущности духовно-нравственного воспитания, выделены показатели и особенности его организации в Воскресной школе. Эксперимент был направлен на подтверждение теоретических обоснований педагогических условий духовно-нравственного воспитания подростков в системе дополнительного образования. При организации экспериментальной работы мы опирались на поэтапную программу подготовки и проведения эксперимента, который включает в себя следующие этапы: диагностический, прогностический, организационный, практический и обобщающий. Предложены показатели духовно-нравственного воспитания для исследования: отношение к политике государства, к Родине, другим государствам, конфессиям, к труду, к общественному достоянию и материальным ценностям, к людям, к себе. Экспериментальные работы проводились на базе Воскресной школы г. Иркутска.

Ключевые слова: показатели духовно-нравственного воспитания, дополнительное образование, воскресная школа.

Проблема воспитания детей в настоящее время выдвигается на первый план. Над ней задумываются психологи, педагоги, философы. Особенно остро стоит вопрос выбора форм и методов обучения и воспитания, которые приведут детей к познанию мира и истины [1]. Проблеме духовно-нравственного воспитания были уделены исследования как мировой, так и отечественной педагогики [2].

Духовность, несомненно, является весьма сложным феноменом, научное исследование которого требует выделения четких единиц анализа. Обращение к психолого-педагогической литературе свидетельствует о том, что проблеме воспитания такого качества уделено немало внимания. Корни соответствующих исследований являются весьма глубокими, о чем свидетельствуют труды педа-

гогов прошлого Я. Коменского, Г. Песталоцци, В. Сухомлинского [3; 4; 5]. Они, в частности, выделили главные факторы, которые влияют на духовное воспитание учащегося, – это труд, семья, школа, учитель.

На наш взгляд, повышение уровня духовно-нравственной воспитанности подростков, связано с мотивацией и развитием системного, целостного мышления, видения в глобальном аспекте связей и отношений природы, человека, космоса. Это, на наш взгляд, определяющее условие, которое оздоравливающе действуют как на человека, так и окружающий его мир. Духовно-нравственное воспитание представляет собой организованный процесс поэтапного освоения подростками внешнего и внутреннего мира посредством эмоциональной регуляции, общения, общественно полезной деятельности, самоопределения. Суть этого процесса сводится к интеграции в единую систему своей личностной позиции, волевой саморегуляции поведения, его критической оценки, осознанного переживания своего практического опыта.

Отсутствие духовно-нравственной составляющей в мировоззрении обучающегося, целостного и системного видения мира порождает неверие в возможность устремления к Истине, то есть к справедливости, совести, доброте, нравственности. В результате жизнь реализуется как блуждание во мгле, бесперспективности, отчаянии, ощущается пустота жизни, как следствие, ненужность учёбы, школы, образования.

В нашем понимании духовно-нравственное воспитание – это воспитание физически, нравственно и психически здорового человека, обладающего системным, целостным мышлением и использующего системный и целостный подход в творческом решении учебных, жизненных, производственных задач.

Исходя из определения понятия «духовно-нравственное воспитание», нами были выбраны и предложены показатели оценки духовно-нравственного воспитания: отношение к политике государства, к Родине, другим государствам и конфессиям, к труду, к общественному достоянию и материальным ценностям, к людям, к себе. Для каждого показателя были разработаны уровни сформированности. На диагностическом этапе, была проведена комплексная оценка структуры и содержания воспитательной работы в Воскресной школе. Кроме того, была диагностирована социальная среда воскресной школы, состав семей учащихся на основе социального паспорта, был определен исходный уровень духовно-нравственного воспитания подростков.

На прогностической стадии мы разработали экспериментальную программу, которая включает в себя:

- постановку цели, разложение ее на задачи;
- подготовку диагностического материала для анализа исходного уровня исследуемого качества;
- спецификацию объекта и предмета;
- определение гипотезы;
- прогноз ожидаемых положительных результатов;
- выбор методов исследования;
- определение этапов и временных рамок эксперимента.

Организационный этап предполагал создание всех необходимых условий для обеспечения освоения программы духовно-нравственного воспитания учащихся на основе православной культуры в Воскресной школе.

В число условий успешного эксперимента входят:

- материально-техническое оснащение (помещения, оборудование, мебель, учебные пособия, база для организации внеклассной работы и т. д.);
- персонал (подбор кадров, расстановка и специальная методическая работа);
- научно-методические материалы (разработки педагогов, подбор и приобретение материалов по содержанию курсов, дидактических материалов, подбор методик, анкет, и т. д.);
- мотивационные средства, методы и приемы (работа по формированию мотивационной готовности учителей, их заинтересованности в инновационной работе, созданию благоприятного морально-психологического климата для этой работы, созданию условий по стремлению самих учащихся участвовать в интересных формах воспитательной работы);
- мобильная организация самого воспитательного процесса (создание при необходимости новых структур, внедрение новых предметов, гибкая корректировка управления, четкое распределение функциональных обязанностей между всеми участниками эксперимента, приглашение научного консультанта, других специалистов и т. д.).

С учетом представленных условий, мы разделили организационный этап на три уровня, каждый из которых имел свои цели, задачи и формы внедрения в воспитательную работу, а именно:

- 1) фиксация исходного состояния объекта эксперимента;
- 2) реализация программы духовно-нравственного воспитания;
- 3) отслеживание процесса и результатов, корректировка технологий, контроль.

Организационный этап был посвящен следующим мероприятиям:

- обработать данные исследований исходного состояния проблемы;
- согласовать результаты этих исследований с поставленной целью;
- провести корректировку гипотезы в соответствии с результатами исследований;

- разработать соответствующие курсы, определить методики отслеживания результатов разработанной программы в воскресной школе.

Теперь подробнее остановимся на описании реализации программы экспериментальной работы.

На диагностическом этапе в качестве объекта исследования мы определили педагогическое пространство воскресной школы в городе Иркутске. Предметом исследования мы определили организацию воспитательной работы с учащимися.

Мы определили методы психолого-педагогической диагностики, построение которых осуществлялось по следующим принципам:

- комплексный и системный подход;
- учёт возрастных и индивидуально-личностных особенностей подростков;
- учёт специфики социально-педагогической системы воспитания подростков;
- опора на педагогов высокой профессиональной компетентности и четкое разделение функций между участниками диагностического процесса;
- опора на позитив в личности подростка и сосредоточение на решении проблемы его духовно-нравственного воспитания.

В то же время диагностическая работа проводилась по трем основным направлениям: учащийся, его семья и школа. Набор диагностических материалов экспериментальной работы, отвечающий требованиям практической реализации, включал в себя следующие оценки:

1. Знание учащихся о православной культуре (познавательный компонент);
2. Эмоционально-ценностное отношение учащихся к православной культуре (аксиологический компонент);
3. Использование ценностей православной культуры в различных видах деятельности (поведенческий компонент): отношение к политике государства, к Родине, другим государствам, конфессиям, к труду, к общественному достоянию и материальным ценностям, к людям, к себе.

Когнитивный компонент предполагал определение уровня знаний учащихся о ценностях православной культуры (нравственной, идеологической, исторической, национальной, общечеловеческой).

Аксиологическая составляющая предполагала уровень отношения учащихся к православной культуре, мотивационные аспекты изучения религии, отношения, оценки принятия и отказа. Изменения в поведении определяли то, как учащиеся формируют свои знания и реализуют их в различных видах деятельности.

Большое значение при организации эксперимента было уделено подготовке учителей. Работы проводились по следующим направлениям:

1. Ознакомление с теорией и методологией использования православной культуры в образовательном процессе (сущность, ее функции, место в содержании образования; методики; образовательные возможности).
2. Разработка дидактического материала, просветительской деятельности с учётом ценностей православной культуры, внесение предложений и комментариев в программу.
3. Подготовка необходимого дидактического и методического обеспечения разработанной программы. Чаще всего это экспериментальные материалы (задания, сборники материалов, средства диагностики, индивидуальные раздаточные материалы, учебная творческая лаборатория и т. д.)

Такая работа проводилась в форме семинаров, консультаций и открытых мероприятий. Временные рамки эксперимента были распределены на 2017 – 2018 учебные годы. На организационном этапе большое внимание уделялось созданию условий (материальных, кадровых, научных, методологических, финансовых, организационных) для успешного эксперимента. Руководители класса, заместители директоров и учителя присоединились к экспериментальной работе, предварительно ознакомившись с условиями её проведения, методическими рекомендациями по духовно-нравственному воспитанию учащихся. В школе создан Координационный центр, который являлся структурно-функциональной моделью управления. Его возглавляет директор. В состав КЦ входят заместители директора, психолог, учитель, родительское сообщество.

Таким образом, на организационном этапе была:

- сформирована мотивационная готовность учителей к работе по духовно-нравственному воспитанию учащихся;
- определены место и время проведения эксперимента;
- разработаны принципы построения методов педагогической диагностики и определены эти методы;
- определены прогнозируемые результаты эксперимента.

Православная культура по содержанию образовательного процесса в высшем руководстве действует на уровне идеологических, концептуальных подходов. Учащиеся проявляют интерес к истории религий, формируется их отношение к историческому наследию и национальным ценностям. Учащиеся развивают мотивацию выбора мировоззрения и отношения к религиозному сознанию. Следовательно, технология экспериментального исследования и ее верификация должны быть тщательно продуманы, чтобы она не вызвала негативной реакции у респондентов и их родителей и позволяла более правильно оценить эффективность выдвинутой гипотезы исследования.

Диагностическая карта оценки духовно-нравственного воспитания учащихся Воскресной школы

Показатели	Уровни			
	Низкий	Средний	высокий	оптимальный
Отношение к политике государства	Не интересуется политической системой государства, не осознает моральные ценности	Иногда проявляет интерес к политической жизни страны	Часто проявляет интерес к политической жизни страны, понимает духовные и моральные ценности	Понимает ход мирового развития, интересуется политической жизнью государства, понимает и принимает духовные и моральные ценности
Отношение к Родине, другим государствам конфессиям	Агрессивно настроен по отношению к другим странам и конфессиям	Никак не проявляет свое отношение к другим странам и конфессиям	Проявляет толерантность к другим странам и конфессиям	Показывает доброжелательность к другим странам и конфессиям, нетерпимость к расовой и национальной неприязни
Отношение к труду	Не трудится, нарушает дисциплину труда	Трудится не по собственной инициативе, нарушает дисциплину труда	Трудится, иногда нарушает дисциплину труда	Трудится, в том числе и по собственной инициативе, соблюдает дисциплину труда
Отношение к общественному достоянию и материальным ценностям	Не заботится об общественном достоянии, причиняет вред природе	Редко проявляет бережливость к природе и материальным ценностям	Старается проявлять бережливость к природе и материальным ценностям	Бережно охраняет природу, заботится об охране общественного достояния
Отношение к людям	Преобладают качества эгоизма, жадности, неуважения к другим, не принимает участие в делах коллектива	Редко принимает участие в делах коллектива, помогает другим	В большей мере проявляет человеколюбие и сочувствие, принимает участие в делах коллектива	Обладает качествами коллективизма, взаимопомощи, гуманности, уважения к людям
Отношение к себе	Отсутствует понятие гражданского долга, преобладают качества лживости, лицемерия, нарушают общественный порядок	Иногда проявляет лживость, лицемерие, нарушают общественный порядок	По большей части проявляет скромность, нетерпимость к нарушению общественного порядка	Присутствует осознание гражданского долга, честность, скромность, соблюдение общественного порядка

Методологическим ориентиром работы были следующие положения.

- Развитие целостного мышления через объединение познавательных, личных, социальных аспектов самореализации детей в содержании программ дополнительного образования.

- Развитие способности соотносить свою жизнь с духовно-нравственными тенденциями развития мира и понять свое место в этом развитии через реализацию культурно-образовательных, духовно-просветительских, социально-благотворительных задач.

- Создание нравственно-эмоциональной атмосферы свободного выбора в процессе взаимодействия детей и педагогов.

Работа на практическом этапе проводилась на трех взаимосвязанных уровнях. Мы раскроем основные направления работы по каждому из них. На первом уровне была проведена общая выборка, содержание которой выявило уровень формирования знаний учащихся, их отношение к православной культуре и уровень педагогических навыков учителя.

Задачи этого уровня:

- выявление объективной картины использования православной культуры в образовательном процессе, уровня знаний православной культуры учащихся;

- выявление организационных и управленческих технологий использования православной культуры в образовательном процессе.

Полученные результаты были использованы в качестве исходной информации для определения стратегии педагогического воздействия в эксперименте.

На втором уровне был определен набор форм для осуществления педагогического воздействия, была выбрана выборка из последовательности мероприятий, определяющих содержание начальной фазы эксперимента. Задачи уровня:

- проверка правильности выбора организационных форм;

- формирование знаний и отношений в области православной культуры;

- выявление изменений.

В ходе эксперимента произошла реализация комплексных целенаправленных педагогических воздействий. Оценка мотивации учащихся к реализуемой

программе проводилась, прежде всего, на основе формирования тех качеств личности, которые обеспечивают духовно-нравственное воспитание.

На 3-м уровне, наиболее сложном с организационной точки зрения, осуществлялось формирование опыта использования интегративного материала с ценностями православной культуры. Средствами педагогического воздействия были элементы православной культуры, несущие как формирующую, так и диагностическую нагрузку. Полученная таким образом информация была использована в дальнейшем для определения эффективности формирующего эксперимента.

Оценка духовно-нравственного воспитания учащихся Воскресной школы проводилась с использованием диагностических карточек. Диагностическая карта представляет собой таблицу (табл. 1), содержащую показатели и уровни духовно-нравственного воспитания учащегося.

Статистическая обработка полученных экспериментальных данных проводилась по методике О.С. Гребёнок [6].

При сопоставлении результатов эксперимента с поставленными нами целями, прежде всего, мы руководствовались следующими положениями:

- являются ли различия в качественных характеристиках групп в начале и в конце эксперимента результатом реализации программы или влияют другие факторы;

- есть ли тенденция к увеличению уровня духовно-нравственного воспитания подростков в ходе эксперимента.

Таким образом, для исследования сформированности духовно-нравственного воспитания подростков в Воскресной школе г. Иркутска были предложены специальные показатели и уровни их сформированности. Разработана диагностическая карта оценки духовно-нравственного воспитания учащихся Воскресной школы, в результате чего были получены выводы о состоянии духовно-нравственного воспитания учащихся.

При сопоставлении результатов нашего эксперимента с поставленными целями, была отмечена положительная динамика увеличения уровня роста духовно-нравственного воспитания подростков в Воскресной школе г. Иркутска.

Библиографический список

1. Василенко В.Н., Иманов Г.М. Ноосферная футурология: учебное пособие. *Ноосфера. Общество. Человек*. 2012; 4.
2. Данилюк А.Я., Тишков В.А., Кондаков А.М. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Москва: Просвещение, 2014.
3. Сухомлинский В.А. *Как воспитать настоящего человека: педагогическое наследие*. Сост. О.В. Сухомлинская. Москва: Педагогика, 1990.
4. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения*. В 2-х т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1982.
5. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. *Педагогическое наследие*. Москва: Педагогика, 1989 г.
6. Гребёнок О.С., Гребёнок Т.Б. *Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие*. Калининград: Калинингр. ун-т, 2000.

References

1. Vasilenko V.N., Imanov G.M. *Noosfernaya futurologiya: uchebnoe posobie. Noosfera. Obschestvo. Chelovek*. 2012; 4.

2. Danilyuk A.Ya., Tishkov V.A., Kondakov A.M. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Moskva: Prosveschenie, 2014.
3. Suhomlinskij V.A. *Kak vospitat' nastoyaschego cheloveka: pedagogicheskoe nasledie*. Sost. O.V. Suhomlinskaya. Moskva: Pedagogika, 1990.
4. Komenskij Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: V 2-h t. T. 1*. Moskva: Pedagogika, 1982.
5. Komenskij Ya.A., Lökk D., Russo Zh.Zh., Pestalocci I.G. *Pedagogicheskoe nasledie*. Moskva: Pedagogika, 1989 g.
6. Grebenyuk O.S., Grebenyuk T.B. *Osnovy pedagogiki individual'nosti: uchebnoe posobie*. Kaliningrad: Kaliningr. un-t, 2000.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 374

Panina S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: psv1148@mail.ru*
Kvashina S.Yu., *2nd year MA student, Department of Pedagogy, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: threemeters641@gmail.ru*

PREVIOUSLY VOCATIONAL GUIDANCE OF SCHOOLCHILDREN OF YAKUTIA. The article reflects one of the most important components of modern vocational guidance for young people, as earlier career guidance. Based on theoretical analysis, early vocational guidance is considered as a flexible form of early acquaintance of schoolchildren with the world of work and professions, the willingness of forming professional interests and the knowledge of their personal and professional self-determination capabilities. The paper presents the experience of the organization of early vocational guidance of schoolchildren of the Republic of Sakha (Yakutia) through a variety of formats (championship JuniorSkills, project "Ticket to the Future", etc.). Promising areas for improving the quality of career guidance work with schoolchildren are the improvement of the content of career guidance formats; development and implementation of effective technologies, innovative methods and forms of modern practice-oriented vocational guidance.

Key words: vocational guidance, previously vocational guidance.

С.В. Панина, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ПИ ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: psv1148@mail.ru

С.Ю. Квашина, магистрант 2 курса каф. педагогики, ПИ ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: threemeters641@gmail.ru

РАНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ЯКУТИИ

В статье отражён один из важнейших компонентов современной профориентации молодёжи – раннее профориентирование. Исходя из теоретического анализа, ранняя профориентация рассматривается как гибкая форма раннего знакомства школьников с миром труда и профессий, готовностью формирования профессиональных интересов и познания своих возможностей лично-профессионального самоопределения. Представлен опыт организации ранней профориентации обучающихся Республики Саха (Якутия) через разнообразные форматы (чемпионат JuniorSkills, Проект «Билет в будущее» и др.). Перспективными направлениями повышения качества профориентационной работы со школьниками выступает совершенствование содержания профориентационных форматов; разработка и внедрение эффективных технологий, инновационных методик и форм современной практико-ориентированной профессиональной ориентации.

Ключевые слова: профориентация, ранняя профориентация, информационно-ресурсный подход, развивающе-игровой подход, активизирующий подход, детский технопарк.

В Российской Федерации заметно актуализируется проблема профессиональной ориентации, что отражает возрастающую потребность страны в квалифицированных кадрах для креативной и цифровой экономики, общее стремление обеспечить достойное будущее нового поколения, что неразрывно связано с успешностью профессионально-трудовой деятельности.

Профессиональная ориентация и приоритеты государственной политики чётко отражены в Национальном проекте «Образование» в федеральных проектах «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Успех каждого ребёнка», «Современная школа», «Социальная активность»; планах мероприятий по Программам «Кадры» и «Цифровая экономика» и др.

В Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 1 марта 2018 отмечено, что «школа должна отвечать на вызовы времени, тогда и страна будет готова на них ответить. Нужно переходить к принципиально новым, в том числе индивидуальным технологиям обучения, уже с ранних лет прививать готовность к изменениям, к творческому поиску, учить работе в команде, что очень важно в современном мире, навыкам жизни в цифровую эпоху»

Согласно статистическим данным, практически каждый россиянин в течение своей жизни три или четыре раза меняет профессию, в будущем это смена будет вдвое чаще, это свидетельствует о том, часто знакомить детей с профессиями необходимо как можно раньше. Требования ФГОС общего образования определяет, что уже в начальных классах для младших школьников требуется обеспечить получение первоначальных представлений о нравственном и созидательном значении труда в жизни человека и общества, важности и правильности выбора будущей профессии, о мире профессий.

В современных исследованиях, отмечено, что профориентация – это процесс формирования и развития, который должен облегчить школьникам приобретение будущих профессиональных навыков, знаний и отношений [1]. Перед подрастающим поколением ставятся определенные задачи, форсирующие процесс их лично-профессионального самоопределения и подталкивающие их к раннему выбору профессии. Как отмечают исследователи, специалист будущего должен быть кросс-функциональным (работать на стыке нескольких профессий); уметь работать удалённо, уметь собирать и распоряжаться большим объемом информации, уметь самообучаться, уметь творчески мыслить, обладать soft skills (доброжелательно, мягко и терпеливо добиваться цели), быть готовым переобучаться всю жизнь и др.

В настоящее время рассматриваются подходы к организации ранней профориентации, как: информационно-ресурсный (организация образовательных выставок, встречи в учебных заведениях профессионального образования, видеоматериалы, мультимедиа о профессиях и т. д.); развивающе-игровой (формирование и развитие компетенций «Future Skills» и др.); активизирующий (формирование и развитие внутренней готовности школьника к самостоятельному и осознанному построению будущего жизненного пути); диагностический (оценка индивидуально-психологических особенностей обучающихся).

Понятие «ранней профориентации» в контексте раннего выбора на практике актуализирует целый ряд рисков, как психологические риски (отсутствие объективных психологических предпосылок для самостоятельного образовательного-профессионального выбора у школьников ранних возрастов; мотивы выбора выступают ситуативными); этические риски (распространение манипулятивных технологий профориентации) [2].

Как отмечают В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Н.С. Пряжников, Н.Ф. Родичев, С.Н. Чистякова и др. [3 – 5], ранняя профориентация может пониматься, как преемственная профориентационная работа со школьниками в целом; обеспечение раннего профессионального выбора школьников (в старшем или младшем подростковом возрасте); особый этап сопровождения лично-профессионального самоопределения дошкольников, обучающихся младшего школьного и младшего подросткового возрастов. Получая знания о профессиях, у ребёнка формируется навык труда, складывается уважительное отношение к труду взрослых разных профессий; расширяется его кругозор; раннее проявление интересов и склонностей к конкретной профессии (табл. 1).

Таким образом, данный процесс носит непрерывный характер и является перспективным для развития современной практики профессиональной ориентации. Знакомство детей с миром профессий и с конкретными профессиями предполагает формирование готовности ребёнка к вхождению в самостоятельную жизнь, выбрать будущую профессию, самостоятельно анализировать, проектировать и осуществлять свой профессиональный маршрут.

Анализ теоретических источников и обобщение профориентационной практики позволили определить основные векторы развития профессиональной ориентации в Республике Саха (Якутия), как системность в управлении профориентацией (организация, координация всех субъектов профориентационной деятельности); ориентация на формирование профессионального самоопределения подрастающей личности как системы основополагающих отношений человека к профессии и труду; активизация социального партнерства;

Определение «ранняя профориентация» в психолого-педагогической литературе

№	Трактовка	Исследователи
1.	формирование познавательного интереса, представлений, системы знаний о разнообразии профессий	Артемьева Е.А. Смирнова Ю.К. [6]
2.	развитие эмоционального отношения ребёнка к профессиональному миру, возможность проявить свои силы в различных видах деятельности и будущих профессий	Сергеев И.С.[3]
3.	носит информационный характер, не исключает совместного обсуждения мечты и опыта ребёнка, приобретенного им в каких-то видах трудовой деятельности	Бабаева Т.И., Гигоберидзе А.Г. [7]
4.	предполагает смещение этапа профессионально-образовательного выбора на более раннюю возрастную ступень с тем, чтобы к 11–12 годам выбор уже состоялся	Сергеев И.С., Родичев Н.Ф., Сикорская-Деканова М.А. [8]

применение информационно-коммуникационных технологий в профориентационной работе.

В рамках системной профориентации школьников в Республике Саха (Якутия) в 2014 году создан портал проекта «Профессиональное будущее Якутии» (<http://profportal.sakha.gov.ru>) в рамках которого проводится апробация комплекса современных информационно-коммуникационных решений для развития системы профориентационной работы в регионе. Имеются рубрики: «WorldSkills», «Абилимпикс», «Профориентация», «Вакансии», «Информация для детей и молодежи с особыми образовательными потребностями», «Конкурсы. Олимпиады» и «Форумы», «Профессии», «Абитуриент».

Одним из значимых профориентационных мероприятий в РС (Я) выступает проведение чемпионата JuniorSkills. Так в 2016 году было охвачено 8 компетенций, в 2017 году – 24 компетенций, 2018 году – 31 компетенция. В 2019 году уже охвачено 55 компетенций, из них 43 основных; 375 экспертов оценивали действия 576 участников республиканского чемпионата. Данный чемпионат ориентирован на поддержку талантливых детей, развитие у обучающихся навыков практического решения задач в конкретных профессиональных ситуациях и работы с различными инструментами и оборудованием, совершенствование навыков самостоятельной работы, развитие профессионального мышления и повышение ответственности обучающихся за выполняемую работу. Например, Якутский коммунально-строительный техникум совместно с Детским подростковым центром г. Якутска провели соревнования по направлениям, как: «Облицовка плиткой», «Сухое строительство и штукатурные работы» и «Малярные и декоративные работы». Так, школьники с увлечением показывали свои навыки по декорированию стены, обшивке гипсокартоном профили и облицовке плиткой участок горизонтальной поверхности. На базе детского технопарка «Кванториум» г. Якутска соревновались участники по следующим компетенциям, как: «Мобильная робототехника», «Инженерный дизайн CAD», «Нейротехнология», «Изготовление прототипов», «Промышленный дизайн», «Конский волос» и др.

В настоящее время Якутия, как и тридцать два региона страны активно включилась в федеральный профориентационный проект «Билет в будущее» для обучающихся 6-11 классов. Союз «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)», объединивший учащихся, школы и образовательные организации дополнительного образования, стал оператором новой единой программы по профориентации [1]. Цель данного проекта получение детьми возможности обеспечения профессиональных проб на базе образовательных организаций и кванториумов, получить доступ к ведущим профессиональным образовательным организациям. Разработано более 400 кейсовых заданий по 90 профессиям; организованы профессиональные пробы, в реализации которых работали эксперты, модераторы, наставники и спикеры по всей России.

«Билет в будущее» основан на цифровой платформе, каждому школьнику предлагается пройти онлайн-тестирование, далее профессиональные пробы и на завершающем этапе участник проекта получает «траекторию профессионального развития» (рекомендации по изучению программ дополнительного образования в регионе). Проект имеет следующие кластеры, как: «Здоровье», «Городская среда», «Информационные технологии», «Новые материалы», «Транспорт», «Сельское хозяйство», «Туризм», «Энергетика» и «Космос».

Каждая школа-участница заключила соглашение с Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)». Так, более десяти тысяч школьников Республики Саха (Якутия) из пятидесяти школ прошли тестирование по данным кластерам; определены наставники для каждой школы из числа административных работников и учителей информатики. Кроме того, для школ была утверждена квота, согласно количеству обучающихся в ней. Например, 172 обучающихся МОБУ СОШ № 24 имени С.И. Климакова г. Якутска приняли участие в тестировании, из них 30 школьников прошли профпробы. На основе результатов тестирования все участники получили советы по траектории своего профессионального развития. В «личном кабинете» каждый участник с 6 по 11 класс должен был ответить на вопросы трех этапов тестирования, методика, которая была основана на трудах ответственных ученых и практике экспертов Ворлдскиллс. Тесты были апробированы на школьниках нескольких возрастных групп, ориентированные на диагностику интересов к современным перспективным отраслям и востребованным компетенциям. Первый этап тестирования – это развивающий опросник «Как ты выбираешь профессию?», определяющий готовность подростка к выбору буду-

щей профессии, задания выполнялись обучающимися самостоятельно. Второй этап – диагностика личностных способностей и навыков: «Какой ты?», важных для выбора профессии, так называемых в рамках чемпионата Ворлдскиллс «Softskills». Участники проходили тест также без помощи наставника. Третий этап: «Какие сферы тебе интересны и что ты о них знаешь?» состоял из изучения осведомленности школьников о различных перспективных профессиональных направлениях. Данная диагностика, в рамках вышеупомянутого чемпионата «Hard skills». После каждого этапа тестирования была организована обратная связь и персональные рекомендации.

Для интерпретации ответов школьников использовались диагностики, соотвествовавшие своей возрастной группе. Концепция «Личная профессиональная перспектива», согласно которой, личная профессиональная перспектива складывается из семи основных компонентов: способности, уровень притязаний, информированность, склонности, мнение товарищей, мнение родителей и потребности рынка труда. Методика «Опросник профессиональных установок» Л.М. Митиной; методике «Профессиональная готовность» Е.А. Климовой в модификации А.П. Чернявской.

Согласно проекту, участники могли попробовать такие компетенции как электромонтаж, лабораторный химический анализ, электроника, сетевое администрирование, промышленный дизайн, флористика, веб-дизайн и разработка, прототипирование, графический дизайн, 3D-моделирование для компьютерных игр, разработка мобильных приложений, парикмахерское искусство, кондитерское дело, ресторанный сервис и многие другие. Результатом профпробы было выполнение практического задания. Например, разработка дизайна логотипа, сборка космического спутника, изготовление пирожных, создание цветочного букета или вилерного украшения и др. Формат подразумевал непосредственное взаимодействие с опытным педагогом-наставником. Некоторые задачи в рамках профпроб были выполнены индивидуально, а какие-то – в группах. Оба формата позволили непосредственно общаться с наставником и получить от него советы, помощь и обратную связь.

Три группы обучающихся МОБУ № 24 г. Якутска прошли профпробы на базе ГАПОУ РС (Я) «Якутский колледж связи и энергетики им. П.И. Дудкина» (веб-дизайн и разработка), ГАПОУ РС (Я) «Якутский технологический техникум сервиса» (ресторанный сервис) и ПОУ «Якутский торгово-экономический колледж потребительской кооперации имени К.О. Гаврилова» (кондитерское дело). Все необходимые инструменты, оборудование и расходные материалы были предоставлены участниками организаторами профпроб. По итогам участия в проекте «Билет в будущее» все выпускники (32 школьника) подтвердили свой выбор направленности профессионального обучения. Обучающиеся среднего звена, не прошедшие профпробы, получили советы по траектории будущего развития, которые в дальнейшем смогут помочь им в выборе профессии. Обучающиеся 8 «А» класса, участвовавшие в профессиональных пробах, разделились во мнениях о правильности направления проб, которое согласно тестированию, им было предложено.

Таким образом, перспективность, значимость данного проекта на обозримый период времени в профориентации школьников существенна, особенно на раннем этапе, так как основа проекта заключается в свободе выбора, создании сообщества и цифровой среде. Проект не заканчивается лишь прохождением профпроб, подразумевается последующие чемпионаты профессионального мастерства, переподготовка мастеров, демонстрационный экзамен в рамках Движения Ворлдскиллс.

Одной из эффективных форм ранней профориентации школьников в Республике Саха (Якутия) является функционирование детского технопарка «Кванториум», как новая модель дополнительного образования детей технического и естественно-научного направлений. Кванториум в сотрудничестве с Малой академией наук РС (Я) и республиканским ресурсным центром «Юные якутяне» организуют занятия для обучающихся 5-11 классов в нескольких в квантумах. Например, «Геоквантум» (изучение геоинформационных систем, аэрофотосъемки, моделирование 3D объектов и др.); «Космосквантум» (изучение основ физико-математических основ космонавтики и т.д.); «Нейроквантум» (изучение теории в области нейротехнологий, нейробиологии, нейрохирургии и др.); «Роботоквантум» – это проектная траектория, обучающая школьников беспроводному аппаратному обеспечению и т.д.

Ежегодно в республике проводится детский кулинарный фестиваль «Тарбаахалты астыаха» («Готовим как Тарбахов») – это известный шеф-повар

якутской кухни), для школьников 5 – 11 классов, и самое примечательное, что в основном, принимают участие мальчики.

Ранняя профориентация получила воплощение в идее проекта Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова – «Университет – детям», который в разных формах реализуется в России и за рубежом. Так школьники г. Якутска обучаются азам 3D моделирования, робототехники, участвуют в IT-школе «Алтан». Обучающиеся открывают мир технического творчества, проводятся встречи и экскурсии с ведущими IT-компаниями Якутии.

С осени 2018 года стартовал проект по отбору лучших практик профориентации и сопровождения профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных организаций, также Якутия стала участвовать во Всероссийской программе по развитию системы ранней профориентации «ZAcobой» направленная на работу со специалистами в области профессионального самоопределения.

Библиографический список

1. Кормакова В.Н., Ушанева Т.О. Состояние и перспективы профориентации. *Платформа-навигатор: развитие карьеры*. 2019; 1: 3 – 6.
2. Комаров Р.В., Шаповалов И.В. Тренды, тенденции и модели развития профориентации. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Педагогика и психология»*. 2018; 2 (44): 18 – 30.
3. Сергеев И.С. Системный анализ ошибок в профессиональной ориентации. *Профессиональное образование. Столица*. 2016; 3: 2 – 5.
4. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Сергеев И.С. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению. *Профессиональное образование. Столица*. 2016; 8:10 – 17.
5. Прыжников Н.С., Румянцева Л.С. *Профориентация в школе и колледже. Игры, дискуссии, задач и упражнения*: методическое пособие. Москва: ИЦ «Академия», 2014.
6. Антонова М.В., Гришныяева И.В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста. *Современные наукоемкие технологии*. 2017; 2: 93 – 96.
7. Бабаева Т.И., Гигоберидзе А.Г. *Возможности ранней профориентации дошкольников с использованием технологий стандартов WSR*. Available at: <https://infourok.ru/vozmozhnosti-rannej-proforientacii-doshkolnikov-s-ispolzovaniem-tehnologij-standartov-sr-3372078.html>
8. Сергеев И.С., Родичев Н.Ф., Сикорская-Деканова М.А. Профессиональное самоопределение и его сопровождение в постиндустриальном мире: попытка прогноза. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2018; 4: 39 – 50.

References

1. Kormakova V.N., Ushaneva T.O. Sostoyaniye i perspektivy proforientacii. *Platforma-navigator: razvitiye kar'ery*. 2019; 1: 3 – 6.
2. Komarov R.V., Shapovalov I.V. Trendy, tendencii i modeli razvitiya proforientacii. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: «Pedagogika i psihologiya»*. 2018; 2 (44): 18 – 30.
3. Sergeev I.S. Sistemnyy analiz oshibok v professional'noj orientacii. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2016; 3: 2 – 5.
4. Chistyakova S.N., Rodichev N.F., Sergeev I.S. Kriterii i pokazateli gotovnosti obuchayushchihся k professional'nomu samoopredeleniyu. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2016; 8:10 – 17.
5. Pryazhnikov N.S., Rumyantseva L.S. *Proforientaciya v shkole i kolledzhe. Iгры, diskussii, zadach i upravneniya*: metodicheskoe posobie. Moskva: IC «Akademiya», 2014.
6. Antonova M.V., Grishnyayeva I.V. Rannyyaya proforientaciya kak `element social'no-kommunikativnogo i poznavatel'nogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta. *Sovremennyye naukoemkie tehnologii*. 2017; 2: 93 – 96.
7. Babaeva T.I., Gigoberidze A.G. *Vozmozhnosti rannej proforientacii doshkol'nikov s ispolzovaniem tehnologij standartov WSR*. Available at: <https://infourok.ru/vozmozhnosti-rannej-proforientacii-doshkolnikov-s-ispolzovaniem-tehnologij-standartov-sr-3372078.html>
8. Sergeev I.S., Rodichev N.F., Sikorskaya-Dekanova M.A. Professional'noe samoopredelenie i ego soprovozhdenie v postindustrial'nom mire: popytka prognoza. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*. 2018; 4: 39 – 50.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 378

Parnikova G.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru

Sivtseva A.R., senior teacher, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: angelika72.06@mail.ru

Yakusheva E.G., senior teacher, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: helena10@mail.ru

PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALTIES (ON THE EXAMPLE OF REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)). The article analyses the methodological reality of teaching a foreign language to future builders in the North-Eastern Federal University in the Republic of Sakha (Yakutia). Special attention is paid to teaching of German and French to bachelors and English to masters of construction specialties. The need for a variety of optimal forms and methods while teaching these categories of students has been identified and justified. The use of role-playing games, videos, organization of electives, student clubs, preparing students for international exams, conducting extracurricular activities, using the opportunities of the educational platform MOODLE is considered in detail as an effective way of foreign language learning.

Key words: foreign language, engineering specialties, features of foreign language teaching, bachelors, masters.

Г.М. Парникова, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: allerigor@yandex.ru

А.Р. Сивцева, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: angelika72.06@mail.ru

Е.Г. Якушева, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: helena10@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

Статья посвящена анализу методической действительности обучения иностранному языку будущих строителей в Северо-Восточном федеральном университете в Республике Саха (Якутия). Особое внимание уделяется обучению немецкому и французскому языкам бакалавров и английскому языку магистрантов строительных специальностей. Выявлена и обоснована необходимость применения разнообразных оптимальных форм и методов обучения данных категорий обучающихся. Подробно рассматривается в качестве эффективных способов иноязычного обучения применение ролевых игр, видеофильмов, организация факультативов, студенческих кружков, подготовка студентов к сдаче международных экзаменов, проведение внеаудиторных мероприятий, использования возможностей образовательной платформы MOODLE.

Ключевые слова: иностранный язык, инженерные специальности, особенности обучения иностранному языку, бакалавры, магистранты.

Гуманитаризация технического образования направлена на повышение общего культурного уровня студентов. Е.В. Коротаева отмечает, что «знания, имеющиеся у студентов технических специальностей к моменту их поступления в университет в сфере как родного, так и иностранного языка, гораздо хуже, чем у студентов-гуманитариев» [1, с. 74].

Предметом нашего исследования является процесс обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Опытно-экспериментальной базой послужил Инженерно-технический институт Северо-Восточного федерального университета (далее – ИТИ СВФУ), расположенного в Республике Саха (Якутия). Он ведет образовательную деятельность по направлению 08.03.01 «Строительство» по нескольким профилям подготовки бакалавров: «Проектирование зданий», «Городское строительство», «Производство и применение строительных материалов, изделий и конструкций», «Экспертиза и управление недвижимостью», «Водоснабжение и водоотведение», «Теплогазоснабжение и вентиляция», «Промышленное и гражданское строительство», «Энергоэффективность и экологичность зданий в строительстве».

Распределение часов согласно рабочему учебному плану по учебной дисциплине «Иностранный язык» в Инженерно-техническом институте СВФУ отражено в табл. 1.

Семестр изучения	Трудоемкость (в ЗЕТ)	Трудоемкость (в часах)	Практич. занятия	КСР	СРС	Кол-во часов на экзамен
1-3	9	324	180	10	98	36

Кроме того, студенты ИТИ СВФУ дополнительно изучают дисциплины по выбору «Деловой иностранный язык» и «Коммуникативный иностранный язык». Трудоемкость составляет 3 зачётных единицы. Данные учебные курсы включены в учебный план после изучения основной учебной дисциплины «Иностранный язык» и служат для повышения исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, также они призваны совершенствовать уровень владения иностранным языком студентов инженерных специальностей в культурной, бытовой, деловой сферах деятельности, при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования.

Образовательная практика свидетельствует, что обучение иностранным языкам в строительных вузах характеризуется определенной спецификой: большая загруженность студентов профильными предметами; недостаточное внимание и интерес обучающихся к овладению иноязычной коммуникативной компетенцией; большая наполняемость учебных групп в сравнении с гуманитариями; отсутствие лекционной формы занятий; гендерные особенности студентов-юношей (развитая логика, аналитические способности), оказывающие свое влияние на образовательный процесс; студентам легче дается усвоение грамматики иностранного языка, представленной графично и структурировано; устная и письменная коммуникация отличаются краткостью, лаконичностью, бедным запасом иноязычной лексики. Отдельно выделим особенности и трудности, возникающие у студентов из числа коренных народов Якутии, которые влияют не только на образовательный процесс обучения иностранным языкам в строительном вузе, но и на взаимодействие с его участниками [2; 3].

Известно, что ведущий язык коммуникации в современном мире – английский. Однако, выступая за диалог культур и поликультурность, далее мы подробно остановимся на преподавании немецкого и французского языков. Обучение немецкому языку студентов бакалавриата инженерных специальностей СВФУ происходит в рамках комплексной системы преподавания иностранного языка, в которую входят: 1) обязательная дисциплина «Иностранный язык»; 2) дисциплина по выбору «Деловой иностранный язык», «Коммуникативный иностранный язык»; 3) факультативы «Немецкий язык для начинающих», «Немецкий язык для продолжающих»; 4) студенческий кружок «Немецкий язык для академических целей».

К современным реалиям обучения немецкому языку относится нулевой уровень владения данным иностранным языком большинством студентов по причине практически тотального преподавания в школах английского языка. Группы немецкого языка формируются из числа студентов, желающих изучать этот язык либо из-за низкой самооценки владения английским языком, либо из-за боязни конкуренции сокурсников с более высоким уровнем владения, либо мотивом их выбора немецкого языка является желание начать изучать новый иностранный язык на более осознанном уровне.

Спецификой работы в группах для начинающих изучать иностранный язык является другой темп обучения, отличный от групп, продолжающих изучение иностранного языка. Однако, в рамках учебной программы, вне зависимости от исходного уровня владения студент должен научиться общаться на иностранном языке в устной и письменной формах для решения социально значимых задач. У группы, начинающей изучать иностранный язык, конечные цели являются такими же, что и у продолжающей группы [4]. Поэтому, задачей преподавателя, работающего в начинающей группе, является поиск оптимальных форм и методов обучения для достижения результатов, максимально приближенных к результатам студентов, продолжающих изучение иностранного языка со школы. При этом обучение иностранному языку в неязыковом вузе носит профессионально-ориен-

тированный характер, построено с учетом особенностей будущей специальности студентов. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку предполагает также знание культуры изучаемого языка.

В рамках международного проекта Erasmus+ Европейского Союза Инженерно-технический институт сотрудничает с Высшей школой техники, экономики и культуры г. Лейпцига (Германия). С преподавателями Лейпцигской высшей школы техники разработана совместная образовательная программа прикладного бакалавриата по направлению «Энергоэффективность и экологичность в строительстве в России, Китае и Азербайджане». Программа предполагает лекции германских ученых, ознакомление с опытом изучения данной проблемы в Германии, в связи с чем, в 2017 году была сформирована учебная группа студентов, изучающих немецкий язык. Программа подготовки бакалавров в области строительства с углубленным изучением вопросов энергоэффективности и экологичности является первым опытом университета по подготовке технических кадров в этой области. В рамках данного международного образовательного проекта предусмотрено дистанционное обучение студентов, включающее ознакомление с видеолекциями ведущих ученых Лейпцигского технического университета, и стажировки в Германии, что требует достаточно хорошего уровня владения немецким языком и является хорошим мотивом для его изучения [5].

Таблица 1

Для всех студентов неязыковых специальностей были разработаны и внедрены в учебный процесс факультативные курсы «Немецкий язык для начинающих» и «Немецкий язык для продолжающих» для дополнительной помощи в изучении немецкого языка. Курсы имеют коммуникативную направленность, рассматривают основные темы в различных областях культурной и бытовой сфер деятельности. Мотивацией посещения данных факультативов служат также восполнение пробелов в языковой компетенции. Данные факультативы посещают также студенты, подающие заявки на участие в грантовых программах для обучения в немецкоязычных странах. Ежегодно студенты подают документы на конкурс для участия в программе «Летние вузовские курсы» Германской службы академических обменов (DAAD). В результате выигранных стипендий DAAD студенты прошли обучение на языковых курсах в городах Германии Гамбург, Билефельд, Фрайбург и др. Факультативные курсы рассматриваются студентами инженерных специальностей как помощь в подготовке к онлайн-тестированию onDaF (OnSET), проводимому ежегодно с целью подтверждения уровня владения немецким языком. Международные сертификаты, выдаваемые после прохождения тестирования при соответствующем уровне владения языком, необходимы для участия в летних языковых курсах DAAD (Германия).

Дополнительно нами был организован студенческий кружок «Немецкий язык для академических целей», включающий 36 часов практических занятий. Данный кружок проводился с целью лично-ориентированной языковой подготовки студентов технических специальностей СВФУ в программе индивидуальной мобильности «Sommer im Deutschland» («Лето в Германии»), направленной на развитие межкультурного общения и профессиональной коммуникации на немецком языке. Студенческий кружок был призван повысить исходный уровень владения немецким языком для успешного решения социально-коммуникативных задач в учебной и повседневной жизнедеятельности за рубежом. Данная программа способствовала интеграции образовательной и научной деятельности университета в мировое академическое пространство.

Современный подход в обучении иностранным языкам не представляется эффективным без применения интерактивных технологий. В процессе обучения французскому языку студентов Инженерно-технического института нами активно применяются ролевые игры. Например, в ходе реализации ролевой игры «Строительство дома из бруса» студенты исполняли роли заказчиков и строителей. Ролевая игра была нацелена на выработку умений, востребованных в будущей профессиональной деятельности. Заказчики уточняют качество и количество строительного материала, исполнители – все детали, связанные с проектом: план работы, смета, сроки выполнения. В ходе игры студенты усваивают и закрепляют основные видо-временные формы французского языка, формы вопросительного предложения. Ролевая игра мотивирует иноязычную речевую деятельность. В ролевой игре каждый студент имеет возможность изложить свою точку зрения по обсуждаемому вопросу, вводится профессиональная лексика. Сама игра проводится легко, непринужденно, что создаёт благоприятную обстановку для общения и творческой работы. Данный вид работы способствует сплочению коллектива, т.к. учебная группа состоит из студентов, представляющих разные специальности ИТИ СВФУ. Кроме того, повышается интерес студентов к изучению французского языка, обогащается их кругозор, происходит стимулирование инициативы обучающихся. Студенты учатся анализировать, слушать и слышать собеседника.

Другим эффективным методом обучения французскому языку зарекомендовал себя просмотр видеofilмов. Так, в качестве примера рассмотрим известную картину «1+1» производства Франции. Алгоритм работы был следу-

ющий: непосредственно просмотр фильма (самостоятельная работа студентов) – анализ сюжета картины – описание внешности и характера главных героев – изложение личного отношения к сложившейся ситуации в кинокартине. Процесс усвоения лексико-грамматического материала строится на основе аутентичного источника, и принципиальным моментом является подход к образованию – от примеров к правилу (*inductive*). Основными методическими приемами выступают имитация, заучивание наизусть и образование по примеру (аналогу). В процессе просмотра фильма происходит одновременная нагрузка зрительного и слухового каналов приема информации, вследствие чего происходит процесс создания устойчивых ассоциативных полей, приводящих к выработке автоматизма при овладении структурами речи. Студенты впоследствии могут воспроизводить их при снятии как слухового, так и зрительного стимулов. Интерес к данному методу объясняем образным восприятием студентов-северян окружающей их действительности. К особенностям национального характера студентов из числа коренных жителей Якутии относятся также их генетически сформированная высокая адаптируемость к трудностям и упорство в их преодолении, а указанный метод обучения требует затратных по времени тренировок, как в ходе аудиторной работы, так и внеаудиторной (самостоятельной) посредством технических средств.

В целом, с каждым годом становится все меньше и меньше студентов, которые изучали французский язык в школе, и поэтому наша задача состоит в том, чтобы максимально разнообразить формы и методы, преподавания французского языка с целью заинтересовать студентов французским языком, мотивировать их к его изучению. Еще одним из таких способов является стажировка во Франции. Мы организовали подготовительные курсы для студентов с целью подготовки их к последующей сдаче международных экзаменов DELF: уровень A1, A2, B1 и B2. Однако основная масса студентов сдают лишь на первый уровень французским языком владения.

Особенно ярко творчество бакалавров-строителей проявляется в различных конкурсах внеаудиторного характера, которые проводятся ежегодно. В конкурсе французской кухни студенты выбирают один из регионов Франции. Они самостоятельно изучают особенности кухни этого региона, составляют слайд-презентацию и готовят её защиту. Отдельно студенты готовят непосредственно сами блюда французской кухни. Комиссия из числа носителей и преподавателей французского языка оценивает их по следующим критериям: сервировка стола, ингредиенты блюда, соответствие оригиналу, способность студентов ответить на вопросы жюри.

В отношении магистров по направлению 08.04.01 «Строительство» отметим, что открытие магистратуры – это достаточно новое явление в регионе. Однако учитывая стремление северян к повышению своего образовательного уровня, требования работодателей и перспективные возможности успешного трудоустройства в настоящее время в Якутии наблюдается массовое открытие магистерских программ различного профиля. Подавляющее количество магистрантов-строителей изучают английский язык как иностранный. Увеличение академической свободы высших учебных заведений предусматривает включение национально-регионального компонента в содержание основных профессиональных образовательных программ высшего образования (далее – ОПОП ВО). Обращение внимания на потребности населения, проживающего на Севере, адаптация к соответствующим реалиям регионального рынка труда привели к открытию таких ОПОП ВО, как «Проектирование и строительство зданий в условиях Крайнего Севера», «Устойчивое развитие градостроительной среды на Севере», «Строительные материалы и технологии в условия криолитозоны», «Рациональное использование северных земель и арктических территорий».

Сложившаяся методическая действительность свидетельствует, что обучение магистрантов-строителей происходит в вечернее время, поскольку расписание учебных занятий составлено в зависимости от загруженности аудиторного фонда учебного подразделения, академической занятости профессорско-преподавательского состава. Кроме того, магистерские программы принимают очную, очно-заочную, заочную форму обучения. Магистрант вынужден адаптироваться учиться в другом временном режиме по сравнению с обучением в бакалавриате. Помимо вышесказанного, по экономическим причинам значительное число обучающихся данной образовательной ступени совмещает трудовую деятельность, зачастую, первую в своей жизни, и обучение в магистратуре, что накладывает дополнительную нагрузку на обучающихся.

Следующий момент связан с тем, что по окончании бакалавриата одной специальности, в дальнейшем магистрант вправе выбрать другую специальность в магистратуре. Заметим, что такое явление не носит массовый характер, и, в основном, студенты одного профиля/специальности в дальнейшем продолжают обучение по избранному пути, но практический опыт работы в магистратуре показал, что, например, на строительные специальности поступают и обучаются выпускники бакалаврских программ автодорожного, горного, геолого-разведочно-

го факультетов. Не обладая достаточной научно-теоретической базой по вновь избранной специальности, студентам приходится изыскивать временные и личностные ресурсы для дополнительной, углубленной подготовки понимания строительного процесса в целом. Кроме того, отметим стремление администрации к увеличению учебных групп ввиду необходимости соблюдения соотношения профессорско-преподавательского состава и контингента обучающихся, влияющего на фонд оплаты заработной платы. В этой связи, наполняемость академических групп на уровне магистратуры по иностранному языку в строительном вузе может достигать 30 человек, что негативно влияет на качество обучения, и, следовательно, поиск путей оптимизации преподавания иностранных языков является *востребованным* в образовательной практике.

У магистрантов происходит смена образовательного уровня, а значит, форм и подходов к обучению. В частности, магистерские образовательные программы предполагают значительный акцент на внеаудиторную (самостоятельную) работу. Практический опыт свидетельствует, что активное использование возможностей образовательной платформы MOODLE способствовало увеличению уровня самостоятельности студентов, их способности самостоятельно определять виды и способы самостоятельной учебной деятельности, владения ее действиями при работе с образовательным ресурсом.

Таблица 2

Работа с образовательным ресурсом на платформе MOODLE

Виды иноязычной речевой деятельности	Самостоятельные учебные действия студентов
Чтение	Чтение иноязычного текстового материала, представленного в различных видах: презентации в формате Power Point, тесты, упражнения.
Говорение	On-line чат с педагогом и одногруппниками, запись своей монологической речи.
Аудирование	Однократное/многократное прослушивание и просмотр заданий на иностранном языке.
Письмо	Выполнение тестов, упражнений, переписка в чате.

Положительная динамика способности студентов к рефлексии и самоанализу по отношению к проявлению ими самостоятельности, результатам самостоятельной учебной деятельности мы наблюдали при анализе аутентичного иноязычного текста по строительной специальности. Объем текста варьировался от 1 до 3.000 печатных знаков в зависимости от семестра обучения.

Таблица 3

Анализ иноязычного текста по специальности

Виды иноязычной речевой деятельности	Самостоятельные учебные действия студентов
Чтение	Информативное чтение иноязычного текста.
Говорение	Монологическая и диалогическая речь: пересказ прочитанного, ответы на вопросы педагога, выражение собственного мнения к прочитанному.
Аудирование	Аудирование речи педагога.
Письмо	Перевод незнакомых слов, важной/актуальной информации, составление плана пересказа по шаблону.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что организация учебного процесса в неязыковом вузе принципиально отличается от языкового вуза. Структура обучения предполагает изменение соотношения аудиторной и внеаудиторной работы в сторону увеличения последней. Количество учебных часов, отводимых на иноязычное образование в неязыковом вузе, является явно недостаточным. Кроме того, изучение иностранного языка предполагает в большинстве своем только практические часы, отсутствие же лекционных занятий вынуждает преподавателя компенсировать объяснение теоретического материала в отведенное время без потери качества. Таким образом, мы приходим к выводу, что сегодня предъявляются более высокие требования к содержанию иноязычного образования в неязыковом вузе, включая совершенствование старых и поиск новых методов обучения иностранным языкам в строительном вузе.

Библиографический список

1. Коротаева Е.В. Об использовании ролевых игр в учебном процессе при обучении иностранному языку. *Педагогическое образование*. 2007; 1: 73 – 81.
2. Парникова Г.М., Анцупова С.Г., Андросова Ф.С. Сохранение идентичности коренных народов Республики Саха (Якутия) в условиях промышленного освоения Арктики и Крайнего Севера. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 82 – 83.

3. Прокопьева С.И., Парникова Г.М. Особенности и трудности студентов технических специальностей при обучении иностранному языку в неязыковом вузе (на примере Республики Саха (Якутия)). *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 114 – 116.
4. Пеунова Е.В. О результативности работы со студентами, начинающими изучение иностранного языка «с нуля». *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018; Т. 7; № 1(11): 167 – 170.
5. Erasmus + прикладной бакалавриат. *Портал Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова*. Available at: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/iti/erasmus_all/

References

1. Korotaeva E.V. Ob ispol'zovanii rolevykh igr v uchebnom processe pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2007; 1: 73 – 81.
2. Parnikova G.M., Ancupova S.G., Androsova F.S. Sohranenie identichnosti korennykh narodov Respubliki Saha (Yakutiya) v usloviyakh promyshlennogo osvoiniya Arktiki i Krajnego Severa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 82 – 83.
3. Prokop'eva S.I., Parnikova G.M. Osobennosti i trudnosti studentov tehnikeskikh special'nostej pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze (na primere Respubliki Saha (Yakutiya)). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 114 – 116.
4. Peunova E.V. O rezul'tativnosti raboty so studentami, nachinayuschimi izuchenie inostrannogo yazyka «s nulya». *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psichologiya*. 2018; Т. 7; № 1(11): 167 – 170.
5. Erasmus + prikladnoj bakalavriat. *Portal Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M.K. Ammosova*. Available at: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/iti/erasmus_all/

Статья поступила в редакцию 27.03.19

УДК 374

Petronuk I.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute for Continuing Adult Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: pis25@mail.ru

FEATURES OF FORMATION OF THE SYSTEM OF VALUES OF YOUTH. In the article, the author examines how the system of values of youth forms and gives characteristics of the status of personal identity and several basic criteria, each of them. It is proposed to use methods in a wide pedagogical practice, including planning conversations to determine the psychological difficulties associated with determining priorities in personal, professional and social orientations. The author's approaches to the determination of the status identity of young people are distinguished, which are also stages of development of an identity of a person. Different approaches to determining the conditions for the formation of youthful identity are considered. The author proposes to diagnose the status of identity in the form of an interview, based on the technique of J. Marcia.

Key words: value system, status of identity, criteria for assessing identity, personal identity.

И.С. Петронюк, канд. пед. наук, доц. каф. психологии и дефектологии, ФГБОУ «Институт непрерывного образования взрослых», г. Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ЮНОШЕСТВА

В статье автор рассматривает вопросы становления системы ценностей юношества, приводит характеристики статусов личностной идентичности и несколько основных критериев, каждый из них, предлагается использовать методики в широкой педагогической практике, в том числе, для планирования бесед с целью определения психологических затруднений, связанных с определением приоритетов в личностных, профессиональных и социальных ориентациях. Выделяются авторские подходы к определению статусной идентичности молодых людей, выступающие в том числе и как стадии развития идентичности. Рассматриваются различные подходы к определению условий для формирования юношеской идентичности. Автором предлагается проводить диагностику статусов идентичности в форме интервью, составленного на основе методики Дж. Марсия.

Ключевые слова: система ценностей, статус идентичности, критерии оценки идентичности, личностная идентичность.

Общество стремительно меняется. Социальные изменения значительно ускоряются. Интенсивность информационных потоков всё больше затрудняет ориентацию в нарастающем потоке информации. Параметры внешних условий находятся в постоянной динамике. Нестабильность окружающей среды воспринимается как необходимое условие развития. Существующий кризис духовных и нравственных ценностей, отсутствие основополагающих социальных ориентиров усугубляет проблему поиска смысла жизни и затрудняет развитие личностной идентичности взрослого человека. Обретение своего места в обществе и становление целостного мировоззрения невозможно без развития способности осуществлять выбор жизненных ценностей и на их основе самостоятельно строить свою собственную жизнь, обретения внутренней целостности и адекватной позиции в обществе. В связи с этим проблема личностной идентичности имеет важное педагогическое значение.

В научной литературе описаны методики изучения ценностных ориентаций, но описания психодиагностических методов и методик для определения личностной или социальной идентичности практически отсутствуют. Многолетние исследования процесса становления системы ценностей у юношества позволило создать анкету, анализ ответов на которую, позволяет получить представление о статусе идентичности респондентов. В анкетировании приняли участие более 400 молодых людей, из них: 30% – старшеклассники, 30% – студенты профессиональных колледжей, 40% – студенты-первокурсники высших учебных заведений и курсанты высших военных учебных заведений.

Период взросления неразрывно связан с поиском личностной идентичности, которая выступает как сложный феномен, охватывающий различные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания. Идентичность означает осознание человеком тождественности самому себе, непрерывности во времени собственной личности и связанное с этим ощущение, что другие также признают это [1]. Идентичность – это также чувство непрерывности своего бытия как сущности, отличной от всех других [2]. Старший школьник находится на пороге вступления в самостоятельную трудовую жизнь. Перед ним встают фундаментальные задачи социального и личностного самоопределения. Переход от старшего подросткового к юношескому возрасту связан с резкой сменой внутренней позиции, заключающейся в том, что

устремленность в будущее становится основной тенденцией личности. В центре внимания, интересов, планов старшеклассников находится проблема выбора профессии и дальнейшего жизненного пути. Юноша (девушка) стремится занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т. е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

Наиболее полное толкование понятия предложил Э. Эриксон, который описал идентичность как итоговое, интегрирующее свойство личности, формирование которого продолжается на протяжении всей жизни и проходит ряд стадий. На каждом этапе жизни новые элементы должны быть интегрированы в имеющуюся структуру, а старые и отжившие – реинтегрированы или отброшены. Развитие идентичности нелинейно, оно проходит через так называемые кризисы идентичности – периоды, когда возникает конфликт между сложившейся к данному моменту конфигурацией элементов идентичности с соответствующим ей способом вписывания себя в окружающий мир и изменившейся биологической или социальной нишей существования индивида. Для выхода из кризиса, индивид должен приложить определенные усилия, с тем, чтобы найти и принять новые ценности и виды деятельности. Согласно Э. Эриксону, в течение жизни человек проходит восемь нормативных кризисов. Ключевым решением четвертого кризиса возрастного развития (соответствующего раннему юношескому возрасту – 16-19 лет) является сформированное чувство идентичности либо «путаница ролей» – диффузная идентичность.

Н.В. Антонова формулирует теоретические положения Э. Эриксона относительно формы существования и содержания идентичности, представляя идентичность как «некую структуру, состоящую из определенных элементов, переживаемая субъективно как чувство тождественности и непрерывности собственной личности при восприятии других людей признающими эти тождество и непрерывность. Чувство идентичности сопровождается ощущением целенаправленности и осмысленности собственной жизни и уверенности во внешнем одобрении» [3, с. 132]. Таким образом, идентичность возможно рассматривать как конфигурацию многокомпонентной системы внутренней тождественности личности самой себе.

Поиск своего места в жизни является важной темой психологического саморазвития индивида и включает достижение статуса идентичности, что тесно

связано с процессом социализации личности, поскольку «прочное внутреннее ощущение своей идентичности – признак окончания отрочества и условие последующего формирования взрослого индивида» [1, с. 98]. А.В. Толстых указывает, что «переход к решению собственно взрослых задач возможно только на базе сформировавшейся психосоциальной идентичности» [1, с. 12]. Отметим, что условия социализации оказывают определенное воздействие на этот процесс и находят свое отражение в структуре идентичности.

Тем не менее, многие авторы отмечают трудности, возникающие в процессе операционализации понятия идентичность в связи с отсутствием эмпирических работ Э. Эриксона. Поэтому наибольшее практическое применение находит статусная модель идентичности, предложенная Дж. Марсия, который определил идентичность как «структуру эго – внутреннюю самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории» [4].

Дж. Марсия выделил четыре статуса идентичности (диффузная, предрешенная, мораторий, достигнутая), которые могут также выступать и как стадии развития идентичности. Необходимым условием для формирования идентичности Дж. Марсия считал определение индивида в трех основных сферах: профессии, религии, политики. Последние две автор относит к сфере идеологии, трактуемой как система взглядов, идей, убеждений, ценностей и установок, выражающих интересы индивида, в которой им осознаются и оцениваются отношения людей друг к другу и к действительности, социальные проблемы и конфликты; а также содержатся цели (программы) социальной деятельности, направленной на закрепление или изменение существующих общественных отношений (что соответствует современной дефиниции мировоззрения [5]). Также, важными теоретическими предпосылками в приписывании того или иного статуса идентичности личности остаются осуществление выбора в значимых сферах (и пережитый в связи с этим кризис) и принятие на себя известных обязательств. Термин «кризис» относится к тому периоду больших усилий в жизни человека, когда он раздумывает, какую выбрать карьеру и каким убеждениям и ценностям стоит следовать в жизни. Принятие обязательств предполагает принятие твердых решений относительно выбора профессии и мировоззрения, а также выработку целевых стратегий для реализации принятых решений [4]. Тем не менее, представленные положения не дают практической возможности для непосредственного создания психодиагностической методики определения статусов идентичности.

С этой целью мы используем психометрический подход, применяя принципы структурированности и формализации в создании адаптированной версии интервью, чтобы дать исследователю возможность задавать прямые вопросы по интересующей теме с учетом доступности терминов для опрашиваемых. Опубликованные исследования, в которых изучались проявления статусов идентичности, позволяют выделить несколько основных критериев каждого из них: присутствие обязательств, принятых ценностей, ролевых моделей; кризис выбора; навыки целеполагания, мотивация деятельности, самостоятельность в принятии решений и ответственность за их последствия.

При диффузной идентичности характерно отсутствие обязательств, минимум осознаваемых ценностей и ролей; отсутствие заветной мечты; отношения с родителями оцениваются как эмоционально холодные, дистанцированные; наибольшая степень конформности под влиянием группы сверстников. Предрешенный статус описывает состояние юноши (девушки) как утвердившихся в своих основных ориентациях при полном отсутствии переживаемого кризиса; отношения с родителями весьма тесные вплоть до полного руководства в ситуации принятия решений. В статусе моратория человек актуально находится в состоянии кризиса выбора между альтернативами, его предпочтения неопределены; стремится к самостоятельному принятию решений вплоть до конфликтов со значимыми другими. Достигнутая идентичность имеет признаки пережитого кризиса и сделанного выбора относительно карьеры и мировоззрения, в связи с чем дифференцируется мотивация к изучению учебных предметов, а общее отношение к учебе более позитивно при упрочении самооценки (даже в случае негативных результатов); в отношении группы сверстников достаточно четко выделяет собственные цели в общении. Таким образом, очевидно, что идентичность в ранней юности связана с личным опытом и наиболее полно представлена статусом достигнутой идентичности.

По результатам нашего исследования мы предлагаем проводить диагностику статусов идентичности в форме интервью, составленного на основе методики Дж. Марсия. Вопросы на выявление соответствующего статуса идентичности со-

браны в блоки, а во время интервью вопросы из разных блоков перемежаются. Набор открытых вопросов дает возможность интервьюируемому свободно рассуждать на различные темы, связанные с планами на будущее, собственными убеждениями, личностными устремлениями и т. д. Необходимо уточнить, что вопросы из разных блоков располагаются в определенной последовательности, в соответствии с порядком выделения критериев идентичности. Поэтому впоследствии становится возможным не только быстро определять статус по преобладанию большинства ответов, но также представлять соотношение по вышеуказанным критериям идентичности. Однако, несмотря на то, что в методике присутствуют вопросы, ориентированные на конкретный критерий, информация, уточняющая статус идентичности испытуемого, может содержаться в ответах и на другие вопросы, в том числе, в его свободном рассуждении на заданные темы. Таким образом, окончательное решение о присвоении того или иного статуса идентичности возможно только после полного анализа всех ответов.

Опыт работы показывает, что целесообразно варьировать форму проведения интервью в зависимости от контингента испытуемых: при работе со студентами вузов, колледжей и учащимися средних школ использовать письменную форму ответов с последующей беседой, а в случае учащихся ПТУ и школ-интернатов – устное интервью, во время которого интервьюер делает пометки на открыто лежащем листе.

Структура анкеты включает утверждения и вопросы, затрагивающие различные стороны идентичности: профессиональную, принятых ценностей и социальных ролей, наличие-отсутствие убеждений и принципов в духовных и общественно-значимых приоритетах, четкость представлений относительно планов своего будущего, самостоятельность принимаемых решений и занимаемую позицию в отношениях с родителями (опекунами), осознание себя как взрослого человека. Respondенты имеют возможность соглашаться или отвергать предложенные утверждения, а также аргументировать свою точку зрения. Учитываются навыки четкого выражения своих мыслей по предложенным темам, уверенность в своих убеждениях, для чего используется косвенное дублирование вопросов. Кроме того, испытуемым предлагается дать собственное описание своих личностных особенностей, отношений с окружающими, представление о своей самостоятельности и принципиальных убеждений с помощью незаконченных предложений.

Оценка и присвоение соответствующего статуса идентичности согласуется с вышеприведенными критериями. Наличие обязательств, принятых ценностей, ролевых моделей, и в связи с этим та или иная степень зависимости от мнения значимых сверстников и взрослых, в т. ч. родителей. Оценивается на основании принятого решения соблюдать те или иные обязательства, а также сообщаемые респондентом сведения о том, как часто он соглашается с мнением других людей и насколько осознанно следует их выбору; оценка взаимоотношений с родителями (опекунами).

Успешность в преодолении кризиса выбора альтернатив и определения в личностных, профессиональных и социальных ориентациях, а также вообще наличие такого кризиса. Оценивается на основании прямых ответов испытуемого относительно того, насколько сформированы и осознаны планы на будущее в различных сферах деятельности. Принятие духовных ценностей и жизненных принципов как самостоятельного выбора.

Устойчивость в целеполагании и мотивации деятельности, самостоятельность в принятии решений и ответственность за их последствия. Оценка личностной зрелости как способности делать осознанный выбор при принятии решения в различных областях жизни. Способность к рефлексии переживаний существующих различий между внутренним Я и ролевым поведением. Степень осознанность в принятии и следовании авторитарным идеалам и свобода выбора. Готовность принять себя как взрослого человека.

Анкета позволяет использовать данную методику не только как диагностический инструмент, но и при составлении плана психокоррекционных мероприятий в практике консультационной работы с юношами и девушками. Целесообразно использование данной методики в широкой педагогической практике и практике психологического консультирования старших подростков и юношей с целью определения психологической готовности к самостоятельной жизни, а также для беседы с людьми более старшего возраста с целью определения психологических затруднений, связанных с определением приоритетов в личностных, профессиональных и социальных ориентациях.

Библиографический список

1. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Прогресс, 1996; 344.
2. Райкрофт Ч. *Критический словарь психоанализа*. Санкт-Петербург, 1995; 288.
3. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. *Вопросы психологии*. 1996; 1; 131 – 143.
4. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status. *J. of Personality*. 1966; 551 – 558.
5. Кривых С.В. Социальная компетенция как личностное свойство и характеристика социальной адаптированности человека. *АКАДЕМИЯ профессионального образования*. 2017; 5; 3 – 10.

References

1. 'Erikson E. *Identity: youth and crisis*. Moscow: Progress, 1996; 344.

2. Rajkroft Ch. *Kriticheskij slovar' psihoanaliza*. Sankt-Peterburg, 1995; 288.
3. Antonova N.V. Problema lichnostnoj identichnosti v interpretacii sovremennogo psihoanaliza, interakcionizma i kognitivnoj psihologii. *Voprosy psihologii*. 1996; 1; 131 – 143.
4. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status. *J. of Personality*. 1966; 551 – 558.
5. Krivyh S.V. Social'naya kompetenciya kak lichnostnoe svojstvo i harakteristika social'noj adaptirovannosti cheloveka. *AKADEMIYa professional'nogo obrazovaniya*. 2017; 5; 3 – 10.

Статья поступила в редакцию 01.04.19

УДК 001+378.4(045)

Pogrebnyak N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Crimean branch of Russian State University of Justice (Simferopol, Russia),
E-mail: pogrebnyak70@mail.ru

MODERN STATE OF DEVELOPMENT OF RESEARCH WORK OF STUDENTS IN EUROPEAN UNIVERSITIES. In the article, the author examines the current state of development of scientific-research activity in European universities using examples from UK, Germany and France. The problem of forming of scientific-research skills in pedagogical theory and practice is generalized. The necessity of the use of the scientific-research method in education as a base of forming of scientific-research skills by the future scientists is grounded. The leading scientific approaches to classification of basic characteristics that a creative scientist must possess for the scientific-research activities are revealed and the meaning of the phenomenon under study as well as the component-functional structure of the scientific-research activity are revealed.

Key words: higher pedagogical education, higher educational institution, university, system of training, faculty, college, scientific-research activity.

Н.Н. Погребняк, канд. пед. наук, доц., Крымский филиал ФГБОУ «Российский государственный университет правосудия», г. Симферополь,
E-mail: pogrebnyak70@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ЕВРОПЫ

В данной статье автор рассматривает современное состояние развития научно-исследовательской деятельности студентов в университетах Европы (на примере Англии, Германии, Франции). Научно-исследовательская деятельность студентов рассматривается как деятельность, имеющая профильную направленность, способная повысить эффективность профессионального образования, сделать его более адаптированным к особенностям, личности, развитию познавательных способностей и интересов студентов. Это целенаправленный структурированный процесс, основанный на взаимодействии субъектов воспитательно-образовательного процесса при выполнении студентами научного исследования, в результате которого они приобретают новые знания, овладевают функциональными умениями и навыками исследования, развивают личностные и профессионально значимые качества с целью самореализации в будущей профессиональной деятельности и жизни.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, учебное заведение, университет, система подготовки, факультет, колледж, научно-исследовательская деятельность.

На современном этапе развития системы высшего образования одним из требований к качеству подготовки специалистов является вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность. Занятие научной деятельностью является обязательной частью учебного процесса, поскольку ведущим фактором образования и воспитания студентов стало раскрытие и становление их потенциальных личностных способностей и создание условий, в которых они смогут реализовать свою творческую активность. Следовательно, одним из приоритетных вопросов теории и практики высшего образования является вопрос о готовности студентов к научно-исследовательской деятельности в вузе.

Анализ литературы по изучаемой проблеме показал, что научно-исследовательская деятельность студентов является объектом исторических, педагогических, философских, социологических и экономических исследований, как в Российской Федерации, так и в странах Европы.

Изучению научно-исследовательской деятельности, теорий и подходов к организации научной деятельности студентов европейских стран посвящены работы как отечественных (Н.С. Амалина, В.И. Андреев, С.И. Архангельский, Н.Ф. Талызина) так и зарубежных ученых (G. Neave, P. Scott, B. Sporn, U. Teichler, W.G. Tierney, G. Walker и др.), а также труды, посвященные сравнительным исследованиям по проблемам организации научно-исследовательской деятельности студентов (Л.Ф. Авдеева, Г.Г. Воробьев, О.Л. Ворожейкина, А.И. Галаган, О.В. Долженко, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, В.М. Зуев, А.И. Кочетов, В.А. Матюхин, Н.П. Обухова, Ф.Л. Ратнер, Т.Р. Тартарашвили, К.Н. Цейкович).

В современной научно-педагогической литературе европейские ученые по-разному трактуют такие ключевые понятия, как «исследование», «научное исследование», «научно-исследовательская деятельность». Термин «научное исследование» в научном мире понимается как оригинальное открытие, рождающее новое знание (Р. Бергес, Дж. Гордон, Г. Женей, Г. Коллиер). К примеру, Ф. Керлинггер, предлагает следующее определение: «*Научное исследование* – это систематическое, контролируемое, эмпирическое и критическое исследование гипотетических предположений в допустимых природных явлениях». По мнению Дэвида Вудхауза, *научно-исследовательская деятельность* есть интеллектуально контролируемое научное исследование, которое ведет к приобретению нового знания через открытие и систематизацию новой информации или развитие и дальнейшее осознание существующей информации и практики.

Точка зрения других европейских педагогов Д. Бауда, К. Бауэра, С. Брукфильда, Дж. Колдерхеда и др. противоположна: составляющими интеллектуальной деятельности являются: *распознавание, научное наблюдение, классификация, описание, анализ, обобщение, систематизация, оценка, проведение различий между знанием, мнением и убеждением, научная коммуникация*, т. е.

студент-исследователь не только владеет знаниями о фактах, но умеет задавать критические вопросы, умело оперирует данными, определяет статистическую ценность фактов. Напротив, Д. Бауд, С. Норрис, П. Чермели на первый план выдвигают компьютерную грамотность, способность работать самостоятельно и в коллективе. Такой студент-исследователь не нуждается в постоянном контроле, всегда помнит о целях, заканчивает работу в установленные сроки и получает удовольствие от того, чем занимается.

Следовательно, научная деятельность понимается как деятельность, при которой студенты осваивают научные темы, которые: служат осуществлению учебных целей и подготовке студентов к их будущей профессиональной деятельности, тренировке в написании научных работ; ведут к личным и общественно-полезным результатам; находят свое отражение в дипломных и курсовых работах, рефератах, в результатах научных студенческих кружков, а также других научных работах. Студент или студенческий коллектив относительно широко, интенсивно и с ориентацией на результат занимается научным предметом, научной темой, научной проблемой или задачей, по возможности исходя из научных или практических потребностей. При этом развивается сравнительно высокая степень самостоятельности, творческой активности и осознанной ответственности.

Например, британский профессор Д. Фридман рассматривает научное исследование, которое проводится на протяжении всей жизни и указывает, что оно в корне отличается от поисковой работы специалистов других областей, в то время как С. Аргент, Д. Спенсер соотносят понятие «исследование» в педагогической деятельности с понятием «автономная деятельность», которая направлена не только на формирование умения обнаружить новое в науке, проводить экспериментально и критически оценить результат, но и провести саморефлексию, осознать себя субъектом деятельности.

С точки зрения британского профессора из университета г. Лидс С. Борга вслед за М. Кохран-Смитом и С.Л. Литпом [1, с. 17] научно-исследовательская деятельность является систематическим, целенаправленным и рефлексивным процессом поиска нового знания, представляющего ценность для саморазвития в сфере профессиональной деятельности и модернизации системы образования в целом, поскольку все обучение в университете должно строиться на исследовательской деятельности (research education) [2, с. 23]. Эффективность такого подхода помогает студентам осознанно подойти к научному исследованию и ориентировать учащихся на описание собственного опыта, изучение практического опыта других исследователей, наблюдение и анализ инновационных процессов в образовании.

Таким образом, европейские ученые, подчёркивая особенность термина «научно-исследовательская деятельность студентов», рассматривают исследо-

вательскую деятельность студентов как деятельность, имеющую профильную – направленность, способную повысить эффективность профессионального образования, сделать его более адаптированным к особенностям, личности, развитию познавательных способностей и интересов студентов, что важно для нашего исследования. Обобщая ранее приведенные исследования, ученые подчеркнули, что студент проявляет себя в научной деятельности как личность, которая имеет свой опыт, выбирает свой путь, ищет смысл в том, что делает, и понимает, зачем он это делает; и тогда исследовательское знание становится осознанной личной ценностью, иными словами, студент готов откликнуться, срезонировать, влиться в образовательный процесс.

Несмотря на различие во взглядах авторов при характеристике термина «научно-исследовательская деятельность студентов», исследователи объединяют понимание того, что цель научно-исследовательской деятельности меняется в зависимости от области ее применения. Если научно-исследовательская деятельность проходит в учебном процессе, то она носит обучающий характер. Зарубежные ученые склоняются к мысли, что необходимо освоение студентами «языка науки», а значит – «... научно-исследовательская деятельность относится к числу самых престижных, социально-значимых и экономически целесообразных сторон деятельности человека, так как: обеспечивает перспективное развитие экономики; обогащает культуру; привносит запас прочности в интеллектуальный потенциал общества; определяет социальный прогресс. А мера использования научного знания в педагогической деятельности определяется его социальной значимостью, практической эффективностью и духовной ценностью».

Исходя из вышеизложенного, научно-исследовательская деятельность студентов – это целенаправленный структурированный процесс, основанный на взаимодействии субъектов воспитательно-образовательного процесса при выполнении студентами научного исследования, в результате которого они приобретают новые знания, овладевают функциональными умениями и навыками исследования, развивают личностные и профессионально значимые качества с целью самореализации в будущей профессиональной деятельности и жизни. При этом научно-исследовательская деятельность студентов определяется следующей структурой: Конечно, студенты успешно осуществляют научно-исследовательскую деятельность, если у них сформированы умения видеть проблему, формулировать гипотезу, наблюдать, проводить научные эксперименты, давать определения понятиям, т.к. научное исследование это процесс решения творческой задачи, не имеющий заранее известного результата.

На этом основании можно сформулировать наиболее точное определение научно-исследовательской деятельности студентов в педагогических университетах Европы. Это интеллектуально-контролируемая деятельность, которая может осуществляться как индивидуально, так и в групповой форме, связанная с решением исследовательской задачи; открывает новые знания и предлагает наличие основных качеств и компетенций научного исследования (самостоятельности, критического мышления, аналитизма, самообразования, способности к сотрудничеству, компьютерной и информационной грамотности, социальной ответственности). В результате исследования устанавливается научная истина как итог научного поиска, непрерывный процесс, включающий в себя познавательную активность, сложный творческий потенциал, рефлексивное мышление, ценностное отношение к науке, т. е. качества необходимые для поиска новых технологий в обучении и формировании ценностных ориентаций студентов.

Чтобы определить особенности подготовки специалистов к научно-исследовательской деятельности в классических и педагогических высших учебных заведениях Европы, необходимо провести сравнительный анализ подготовки специалистов к научно-исследовательской деятельности, обозначить основные характеристики педагогического образования в университетах, которые зарекомендовали себя сегодня и нацелены на будущее. Учитывая современные требования, выпускник университета не может не быть исследователем, свободно владеющий теорией и технологией научного творчества и на практике способен применять их в своей профессиональной деятельности, активизируя познавательную и научно-исследовательскую деятельность, основой которой является внеаудиторная система работы над собой, которая очень характерна для университетов Европы (Англия, Германия, Франция).

Рассмотрим в качестве примера научно-исследовательскую деятельность ведущих университетов Европы. В Англии одним из крупнейших научно-исследовательских центров является – *Тринити Колледж* в Кембридже. Сегодня здесь работают более 160 научных исследователей. Только за последние пять лет серьезно увеличилось финансирование научно-исследовательской деятельности студентов, при этом количество полученных патентов на изобретения увеличилось почти в семь раз. Ежегодно растет количество научно-производственных компаний, создаются инновационные альянсы, работающие в тесном партнерстве с известными мировыми организациями, как: Intel, HP, IBM [3]. Тринити Кол-

ледж участвует в основных европейских научно-исследовательских программах и, согласно рейтингам, является не только крупнейшим научно-исследовательским институтом, но и ежегодно публикует более 2 тыс. научных работ.

В Германии одним из старейших учебных заведений является *Гейдельбергский университет* (Universitat Heidelberg). На сегодняшний день он состоит из 15 факультетов и предлагает научно-исследовательские программы для студентов по педагогике, истории, математике и физике. Гейдельбергский университет имеет мощный научно-исследовательский арсенал и стал заметен по его экстраординарным научным исследованиям. Это единственный университет в Германии, который готовит ученых по компьютерной лингвистике, молекулярной биотехнологии, имеет межвузовские связи с научными школами и научно-исследовательскими лабораториями Франции, Великобритании, Польши, Израиля, Китая, Венгрии, России, Бразилии [4].

В настоящее время университет является активным участником программ ERASMUS, одним из основателей Лиги Европы научно-исследовательских университетов (LERU) и Европейской ассоциации университетов (EUA), а также частью немецко-японского консорциума университетов, координирует деятельность научной школы немецкого права в Университете Кракова. За пределами Европы, университет поддерживает научные связи с 58 университетами – партнерами в Африке, Северной и Южной Америке, Азии, Австралии и Российской Федерации, имеет несколько творческих экспериментальных лабораторий, где студенты выполняют научные эксперименты по направлениям: теология, филология, право, молекулярная биология, физика, фармакология, биохимия, астрономия [5].

Большую научно-исследовательскую работу студентам предлагают университеты Франции, в частности, *Парижский Университет Сорбонна* (Universite de Paris) Это самое старое и знаменитое государственное высшее учебное заведение Франции. Его история начинается с 1253 года, когда церковные колледжи, находившиеся на левом берегу Сены, были объединены в Парижский университет. Примерно 40 лет спустя по инициативе духовного настоятеля монарха Людовика IX Робера де Сорбонна при вузе был создан богословский факультет университета. Учебная инфраструктура университета обладает многочисленными аудиториями-амфитеатрами, конференц-залами, научными школами и двумя творческими лабораториями. В разные годы существования вуза тут проводилась научно-исследовательская деятельность под руководством таких выдающихся ученых, как Жозеф Гей-Люссак, Луи Пастер, Антуан Лавуазье, Пьер и Мария Кюри и вскоре к середине XIX столетия Сорбонна превратилась в центр не только светского образования, но и научной мысли. Сегодняшние университеты Сорбонны (13) четко следуют научным разработкам и проектам, студенты много времени проводят в научно-экспериментальных лабораториях, обсуждают творческие проекты [6].

Таким образом, Парижский Университет Сорбонна является не только одним из самых престижных вузов Франции, но и крупным научно-исследовательским центром. Студенты имеют возможность проводить научные исследования в тесном сотрудничестве с другими французскими и иностранными научно-исследовательскими центрами, в частности в рамках европейских программ и сетей; работают в научно-исследовательских лабораториях, докторских школах на международном уровне за счет прямого сотрудничества с зарубежными коллегами или партнерами в различных международных научных программах.

Проведённое исследование доказало, что подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности в странах Европы осуществляется в многопрофильных высших учебных заведениях (университетах), которые в своём арсенале имеют научные школы, научно-исследовательские институты и научно-экспериментальные лаборатории, отделения, координирующие научно-исследовательский процесс подготовки специалистов к будущей профессии. Научно-исследовательская деятельность студентов европейских стран является интеллектуально-контролируемой деятельностью, которая может осуществляться как индивидуально, так и в групповой форме, связанная с решением исследовательской задачи; открывает новые знания и предлагает наличие основных качеств и компетенций научного исследования. Это сложная динамичная система, которая имеет как общие, так и особые характеристики с точки зрения содержания, структуры и функций научно-исследовательской деятельности студентов в каждой европейской стране, что обусловлено историческими, культурными и образовательными традициями.

Интегративной целью подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности в странах Европы является обеспечение европейских высших учебных заведений компетентными, конкурентоспособными педагогическими кадрами нового поколения с фундаментальной гуманитарной и научно-исследовательской подготовкой, способных к обучению и осуществляют собственную научно-исследовательскую деятельность.

Библиографический список

1. Киселева Н.С. *Профессиональная подготовка учителя-исследователя в системе высшего педагогического образования Великобритании*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Коломна, 2013.
2. Borg S. Conditions for teacher Research. *English Language Forum*. 2006: 22 – 27.
3. Available at: http://en.wikipedia.org/wiki/Trinity_College,_Cambridge
4. Available at: <http://www.uni-heidelberg.de/university/history/history.html>
5. Available at: <http://karandash.ua/countries/germany/heidelberg-university/>

6. Nehles R. *Offenheit, padagogisches Engagement ohne Theorie? Eine Darstellung und Analyse von padagogischen Konzepten der Offenheit, insbeson-dere der offenen Curricule.* Bern: Long, 1981.

References

1. Kiseleva N.S. *Professional'naya podgotovka uchitelya-issledovatelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya Velikobritanii.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kolomna, 2013.
2. Borg S. Conditions for teacher Research. *English Language Forum.* 2006: 22 – 27.
3. Available at: http://en.wikipedia.org/wiki/Trinity_College,_Cambridge
4. Available at: <http://www.uni-heidelberg.de/university/history/history.html>
5. Available at: <http://karandash.ua/countries/germany/heidelberg-university/>
6. Nehles R. *Offenheit, padagogisches Engagement ohne Theorie? Eine Darstellung und Analyse von padagogischen Konzepten der Offenheit, insbeson-dere der offenen Curricule.* Bern: Long, 1981.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 371

Radjabov A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru*

THE POTENTIAL OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A SPORTS CLUB IN THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS. The article deals with a problem of using the educational potential of the sports club in education and socialization of the younger generation. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature and practical experience, the authors have identified a feature of the sports and health club, which is to coordinate the actions of the subjects of education. The author concludes that sports health-improving institutions together with law enforcement agencies concentrate in the activity questions of education of the personality of the teenager, protection of a public order, prevention of offenses in the residential district, assistance to a family and the teenager in regulation of the difficult problems connected with communication and relationship, etc. The effectiveness of such interaction is ensured by the performance of their duties, clear planning of activities and its coordination, monitoring the fulfillment of obligations by the parties, the exchange of achievements or the ineffective use of educational and preventive means to assist a teenager in the implementation of vital programs.

Key words: education, socialization, educational environment, sports and health club, deviant behavior.

A.A. Раджабов, *канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДЫ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО КЛУБА В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается проблема использования воспитательного потенциала спортивно-оздоровительного клуба в воспитании и социализации подрастающего поколения. На основе анализа психолого-педагогической литературы и практического опыта авторы выделили особенность деятельности спортивно-оздоровительного клуба, которая заключается в координации действий субъектов воспитания, рационального объединения и координированности возможностей каждого. Автор делает вывод о том, что спортивно-оздоровительные учреждения совместно с правоохранительными органами концентрируют в своей деятельности вопросы воспитания личности подростка, охраны общественного порядка, профилактики правонарушений в микрорайоне, оказания помощи семье и подростку в регулировании сложных проблем, связанных с общением и взаимоотношениями и т. д. Эффективность такого взаимодействия обеспечивается выполнением своих обязанностей, четким планированием деятельности и её координацией, контролем за исполнением обязательств сторонами, обмен достижениями или не эффективным применением воспитательно-профилактических средств для оказания помощи подростку в реализации жизненно значимых программ.

Ключевые слова: воспитание, социализация, воспитательная среда, спортивно-оздоровительный клуб, девиантное поведение.

Изменения, происходящие в государстве, обществе и образовании, не могли не повлечь за собой поиск новых путей в обновлении деятельности спортивно-оздоровительных учреждений и в модернизации её воспитательной среды. Демократизация деятельности школы и внешкольных учреждений, её автономия в использовании различных учебных планов и программ обеспечили возможность более гибко подходить к определению направления профилактической деятельности, к предоставлению подросткам возможности выбора различных видов деятельности, а педагогам творческих технологий их реализации и самореализации. В федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» отмечается важность обеспечения необходимых условий для регулярных занятий физической культурой и спортом.

Внимание государства к усилению деятельности в сфере оздоровления общества, в обеспечении национальной безопасности государства активизировало деятельность спортивных обществ в пересмотре своих целей, задач, миссии, выводя их из узко спортивных в более широкие и перспективные – воспитание нравственно-правовой личности, способной умножать спортивные достижения страны, осуществлять защиту её интересов; развитие интереса не только к спортивным знаниям, техникам, но формирование потребности осваивать иные сферы знаний – нравственно-культурные, коммуникативные, информационные; защищать права и интересы подростка на образование, воспитание, развитие, комфортные условия жизни; предупреждение девиантного поведения и правонарушений среди подростков и др. Эти изменения увеличили приток подростков в спортивно – оздоровительные клубы, заставив их руководителей обратить внимание на организацию досуговой, спортивно-оздоровительной и художественно-творческой деятельности.

Многочисленные коллизии и стрессовые ситуации в межличностных отношениях людей, особенно болезненно сказывающиеся на детях и подростках, потребовали создание в системе внешкольных объединений воспитательно-профилактической среды предупреждения девиантного поведения подростков посредством объединения их в клубные формы деятельности, разновозрастные отряды, клубы общения по интересам, правозащитные объединения, межведом-

ственные взаимодействия социально-педагогической помощи подросткам и др. Внимание к вопросам воспитания подрастающего поколения в социальных и воспитательно-образовательных средах – явление закономерное и связано с такими обстоятельствами, как объективно развивающееся взаимодействие семейного и социального воспитания; возрастание социально-экономического и свободного времени подростков, влияние средств массовой информации на становление нравственной, правовой, культурной, интеллектуальной сфер личности.

Анализ психолого-педагогической литературы (Б.П. Битиниса, М.А. Галагузовой, А.В. Мудрика, В.Д. Семёнова, Е.Н. Сорочинская и др.) показал, что у педагогических коллективов ещё немало трудностей, проблем в организации свободного времени подростков, общения по месту жительства, внешкольного воспитания, и поэтому современная школа не может работать изолированно, не влияя на среду, не согласуя свои действия с другими государственными и социальными институтами воспитания подрастающего поколения [1; 2; 3].

В этом аспекте спортивно-оздоровительные клубы выступают социально-воспитательной средой подростка, где они выбирают виды деятельности по своим интересам, потребностям и спортивным возможностям, что усиливает потенциал среды в предупреждении девиантного поведения. В отличие от школьной среды, где воспитательный процесс всегда носит организованный характер, воспитательная среда спортивно-оздоровительных клубов более противоречива и специфична, в определённой мере стихийна, но по своему воздействию на сознание и поведение подростков более значима.

Это обусловлено тем, что внутри клуба создается определенная микросреды взаимодействия педагог-подросток, подросток-подросток, педагог-подросток – родитель и др., что аккумулирует опыт поведения и способы взаимодействия в повседневных условиях жизни. В спортивно-оздоровительной среде клуба подростки осваивают как позитивный нравственный опыт, так и сталкиваются с иными моделями поведения, с дурными привычками, высказывания, которые противоречат социальному и нравственно-правовому образу жизни. И если средствами воспитания не поставить заслон проникновению такого негативного опытом в сознание и поведения подростков, то они могут впитать – его в себя,

усвоить как возможную модель поведения и в дальнейшем подобный опыт может стать отправной точкой отклоняющегося поведения и правонарушений несовершеннолетних.

Воспитательная среда, в которой подростки приобретают социальный опыт, оказывает существенное влияние на поведение личности (Т.Ф. Борисова, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн и др.) [3–5]. На наш взгляд, воспитательная среда спортивно-оздоровительного клуба позволяет подростку реализовать свои личностные потребности не только в спорте, но и в общении, познании окружающей действительности, самоутверждении в активной деятельности, ориентируясь на общепринятые нравственно-правовые нормы. Воспитательная среда спортивно-оздоровительного клуба позволяет подростку сравнивать получаемые знания в спортивном клубе с наблюдениями, практикой жизни, накапливает свой жизненный опыт поведения и общения, учится быть старшим, взрослым, самостоятельным, проявлять заботу о младших, строить свои взаимоотношения со сверстниками. Одновременно спортивно-оздоровительный клуб – это сфера организации спортивно-досуговой, оздоровительной, социально-полезной деятельности подростков, в процессе которых он приобретает нравственно-правовой опыт жизни, включая его как в повседневные, так и в конфликтные ситуации общения.

Созданная воспитательная среда в спортивно-оздоровительном клубе имеет и воспитательные, и профилактические возможности. Педагогический эффект такой среды определяется владением педагогами технологиями воспитания по оказанию помощи подросткам, склонным к девиантному поведению. Педагоги помогают подросткам преодолеть противоречие между потребностью быть в социальном пространстве спортивно-образовательного клуба и удовлетворять свои спортивные потребности и амбиции или прерываться протестного, демонстративного, отклоняющегося типа поведения как вызов среде, человеку, обществу. От выбора подростка зависит его успех в спортивных и личностных достижениях, а к такому успеху его может подвигнуть педагог, если подросток ему доверяет или если он интересен ему как личность, как профессионал. Социальная среда клуба, его воспитательная среда и совместные спортивные, тренировочные, социально-полезные виды деятельности создают естественные, благоприятные педагогические условия для активизации взрослых в воспитании подростков и актуализации нравственно-правового поведения подростков. При этом, если деятельность спортивно-образовательных клубов в воспитании и профилактике девиантного поведения подростков принимает межведомственный характер – взаимодействия с семьей, органами внутренних дел, чья деятельность направлена на профилактику правонарушений подростков, в этом случае усиливает потенциал воспитательной среды спортивно-оздоровительных клубов.

Анализ исследований позволил установить взаимосвязь между результативностью воспитательной среды спортивно-оздоровительного клуба на воспитание и социализацию подростков и уровнем воспитанности, профессиональной компетентности педагогов, окружающих и особенно близких подростку людей. В работах отмечается роль педагогического взаимодействия в саморазвитии подростков (Е.Л. Федотова, Н.Ф. Радионова), характер компетентного взаимодействия [4] педагога и родителей в идейно-нравственном воспитании личности подростка (В.С. Фионогенко), ценность комплексного подхода в воспитании школьников (Г.Н. Филонов), потенциал совместного включения взрослых и подростков в социальную деятельность (Т.Ф. Борисова, В.В. Рогова), общения как фактора воспитания и социализации личности (Л.П. Буева, Г.А. Ковалев, А.В. Мудрик), выбор как фактор ценностного самоопределения подростков (В.В. Зайцев, Е.А. Кострикова) и др. В исследованиях подчеркивается особая роль педагогов, их нравственный, культурный, толерантный, профессиональный уровень как одно из педагогических условий включения подростков в систему позитивных нравственно-правовых отношений, создания возможностей для их воспитания на конкретных личностных образцах поведения, на трудовых, культурных традициях народа, на благоприятном моральном климате, созданном педагогами в воспитательной среде спортивно-оздоровительного комплекса. Всё

это не только оздоравливает микросреду подростков, благоприятно воздействует на нравственно-правовое развитие личности, но и обеспечивает профилактические условия для той категории подростков, которые склонны к девиантному поведению.

Приход подростков в спортивно-оздоровительные клубы коренным образом меняет его позицию в подростковом сообществе, а также роль педагога, которая трансформируется в способность направлять, корректировать устремления и мотивы подростка, привлекать его как помощника для выполнения серьезной и ответственной работы (спортивной, тренировочной, волонтерской и т. п.). Воспитательная среда спортивно-оздоровительного клуба позволяет выявить интересы подростка, начинающиеся с увлекательного, неординарного дела, участие в котором значительно расширяет его самостоятельность, изменяет позицию – становлюсь взрослым, предоставляется возможность творчески проявить себя в самых различных областях. Несомненным стимулирующим фактором в повышении эффективности воспитательных воздействий выступает неординарная личность педагога, его умение увлечь детей [6], тактично направлять деятельность подростков, стимулировать их к достижению спортивных и личностных успехов. Деятельность педагога приобретает характер наставничества, делового партнерства, основанного на взаимном уважении и требовательности друг к другу.

Специфика воспитательной среды спортивно-оздоровительных клубов как одного из социальных институтов воспитания заключается в организации эффективного взаимодействия максимально возможных субъектов воспитания (родители, специалисты школ, органов управления образованием, органов внутренних дел, культурно-развлекательных учреждений и др.), рационального объединения и координированности возможностей каждого для оказания помощи подростку в реализации жизненно значимых программ.

Для этого необходимо, чтобы каждый воспитательный институт, с одной стороны, активно и полноценно выполнял свои функции, реализуя строго определенные, специфические воспитательные возможности, а с другой стороны, взаимодействовал с другими социальными институтами воспитания для усиления эффекта воздействия воспитательной среды на воспитание личности подростка. В этой связи большое значение придается профессиональной подготовке спортивных педагогов, которые должны уметь организовывать спортивно-массовые мероприятия [7–9].

В Республике Дагестан координационную миссию по профилактике девиантного поведения и правонарушений подростков взял на себя республиканский спортивно-оздоровительный клуб «Скорпион» в связи с тем, что он обладает достаточно квалифицированным кадровым, научным и методическим потенциалом и обеспечением воспитательной среды для личностной и спортивной самореализации подростков.

Спортивно-оздоровительные учреждения совместно с правоохранительными органами концентрируют в своей деятельности вопросы воспитания личности подростка, охраны общественного порядка, профилактики правонарушений в микрорайоне, оказания помощи семье и подростку в регулировании сложных проблем, связанных с общением и взаимоотношениями и т. д. Эффективность такого взаимодействия обеспечивается выполнением своих обязанностей, четким планированием деятельности и её координацией, контролем за исполнением обязательств сторонами, обмен достижениями или неэффективным применением воспитательно-профилактических средств.

Однако остаются неиспользованными резервы спортивно-оздоровительных клубов в нравственно-правовом воспитании подростков, в разработке более эффективных методов социализации личности подростков через личностное общение и профилактики их девиантного поведения, средств привлечения родителей и классных руководителей в качестве партнеров в воспитательно-профилактической деятельности. Именно взрослые в спортивно-оздоровительных клубах определяют стиль взаимодействия, общения, коммуникаций, сотрудничества, создают ситуации события, характеризующие микроклимат воспитательной среды, эффективно воздействующий на подростка.

Библиографический список

1. Семенов В.Д. *Взаимодействие школы и социальной среды: опыт исследования*. Москва: Педагогика, 1986.
2. *Социальная педагогика: курс лекций*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Под общей редакцией М.А. Галагузовой. Москва, 2003.
3. Мудрик А.В. *Социализация и «смутное время»*. Москва, 1991.
4. Федотова Е.Л. *Педагогическое взаимодействие учителя и учащихся: опыт эмпирического исследования*: монография. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2000.
5. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. *Материалы 6 конференции «Психология образования»*. 2011; 1 (26): 45–54.
6. Алехин И.А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в истории России. *Мир образования – образование в мире*. 2012; 3 (47): 22–31.
7. Садовой В.П. Сущность и структура готовности к организации массового студенческого спорта у будущих магистров сферы физической культуры и спорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 196–199.
8. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога. *Теория и практика физической культуры*. 2005; Т. 191.
9. Магин В.А. Компетентностная модель специалиста по физической культуре и спорту. *Вестник спортивной науки*. 2006; 1: 43–47.

References

1. Semenov V.D. *Vzaimodejstvie shkoly i social'noj sredy: opyt issledovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.
2. *Social'naya pedagogika: kurs lekcij*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Pod obshej redakciej M.A. Galaguzovoj. Moskva, 2003.
3. Mudrik A.V. *Socializacija i «smutnoe vremja»*. Moskva, 1991.
4. Fedotova E.L. *Pedagogicheskoe vzaimodejstvie uchitelja i uchashchihся: opyt 'empiricheskogo issledovaniya*: monografiya. Irkutsk: Izd-vo Irkut. gos. ped. un-ta, 2000.

5. Fel'dshtejn D.I. Glubinnye izmeneniya sovremennoogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizaciya psihologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya. *Materialy 6 konferencii «Psihologiya obrazovaniya»*. 2011; 1 (26): 45 – 54.
6. Alehin I.A. Patrioticheskoe vospitanie studencheskoj molodezhi v istorii Rossii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2012; 3 (47): 22 – 31.
7. Sadovoj V.P. Suschnost' i struktura gotovnosti k organizacii massovogo studencheskogo sporta u buduschih magistriv sfery fizicheskij kul'tury i sporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 196-199.
8. Lubysheva L.I., Magin V.A. Innovacionnye tehnologii v professional'noj podgotovke sportivnogo pedagoga. *Teoriya i praktika fizicheskij kul'tury*. 2005; T. 191.
9. Magin V.A. Kompetentnostnaya model' specialista po fizicheskij kul'ture i sportu. *Vestnik sportivnoj nauki*. 2006; 1: 43 – 47.

Статья поступила в редакцию 29.03.19

УДК 37.01

Kasimanova L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Choreographic Art, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru

METHODOLOGY OF STUDYING THE PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE CONTEXT OF MODERN CONCEPTIONS OF CULTURE DEVELOPMENT. In the article, the author presents the methodology of her research, defines conceptual approaches to the study of the contents and organization of professional training of teachers-choreographers in modern conditions. As conceptual approaches used in the study, the following are distinguished: systemic, probabilistic-synergistic, cultural, sociocultural, and axiological approaches. Professional training of teachers-choreographers, in the first place, should be considered from the position of a systematic approach. Modern, ever-changing social and educational conditions dictate the use of a probabilistic-synergistic approach, and the context of the development of modern concepts of cultural development determines the use of cultural, sociocultural and axiological approaches.

Key words: teacher and choreographer, contents of vocational training, methodological approaches to study.

Л.А. Касиманова, канд. пед. наук, проф., зав. каф. хореографического искусства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербурга, E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ

В статье автор представляет методологию своего исследования, определяет концептуальные подходы к изучению содержания и организации профессиональной подготовки педагогов-хореографов в современных условиях. В качестве концептуальных подходов, используемых в исследовании, выделяются: системный, вероятностно-синергетический, культурологический, социокультурный и аксиологический подходы. Профессиональную подготовку педагогов-хореографов, в первую очередь, следует рассматривать с позиций системного подхода. Современные постоянно меняющиеся социально-образовательные условия диктуют применение вероятностно-синергетического подхода, а контекст развития современных концепций развития культуры обуславливает применение культурологического, социокультурного и аксиологического подходов.

Ключевые слова: педагог-хореограф, содержание профессиональной подготовки, методологические подходы к исследованию.

Системный подход берёт свое начало в научных исследованиях с конца 40-х годов XX века. Системность учёными определяется всеобщим свойством материи, формой её существования, выделяются основные признаки системности: целостность, структурированность, взаимосвязанность ее составляющих, подчиненность определенной цели и т. д. Профессиональная подготовка специалиста сама по себе является сложной системой, зависящей от множества внешних и внутренних факторов, в нашем случае речь идёт о профессиональной подготовке педагогов-хореографов – специалистов двух направлений: педагогики и хореографии, каждое из которых само по себе состоит из многих, взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистем.

Вероятностно-синергетический подход. Обзор содержания профессиональной подготовки педагогов-хореографов различных вузов страны обнаружил богатое разнообразие содержания, построенное на разных концептуальных основаниях, ценностях; различные подходы к построению образовательного процесса, обусловленные его нелинейностью; неодинаковые условия обучения (образовательная среда, разные социальные партнеры, культуротворческая среда, культура взаимодействия и отношения внутри вуза и т. д.); сложноразнообразная и стохастичность организации образовательного процесса и т. д., все это заставило нас обратиться к постнеклассической методологии исследования профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Новая постнеклассическая парадигма в науке появилась во 2-й половине XX века, в её основе лежит положение, что мир состоит из открытых саморазвивающихся систем, которые интенсивно обмениваются энергией, веществом, информацией с окружающей средой и, следовательно, характеризуются совершенно иными принципами – разупорядоченностью, разнообразием, неустойчивостью, неравновесностью, нелинейными соотношениями. Отличительными чертами этой концепции являются междисциплинарность рассмотрения, устойчивость и изменчивость, детерминизм и стохастичность, закономерность и случайность, мировоззренческий и методологический плюрализм, открытость процесса познания и интеграция различного рода знаний. В этой связи акцент исследования переносится на субъектную позицию исследователя, его ценности и смыслы, формирующие нетрадиционные подходы и качественно иные методы исследования; наблюдатель выносятся за пределы системы, которую исследует.

Система профессиональной подготовки педагогов-хореографов – сложная социальная система, в которой функционирует огромное количество подструктур: управленческий аппарат, образовательный процесс, творческо-воспитательная деятельность, учебно-материально-техническая база учебного заведения, профессорско-преподавательского коллектива, студенческого коллектива, система взаимодействия с работодателями, социальными партнерами и т. д. Про-

цесс развития системы профессиональной подготовки педагогов-хореографов в значительной степени определяется тем, что она является самоорганизующейся системой, такие системы изучает синергетика, наука, которая впоследствии определила синергетический подход в образовании. В результате умелого управления образовательной системой вуза и происходящих в ней процессов самоорганизации складываются закономерности и пути её развития.

Существует множество путей развития системы профессиональной подготовки педагогов-хореографов, что определяется ее внутренними свойствами и особенностями, в центре такой системы находится студент – еще одна открытая, нелинейная, самоорганизующаяся система, обладающая всеми присущими подобным системам свойствами: наличием режимов с обострениями, пороговой чувствительности, обратной связи. Преподаватель (а особенно преподаватель творческого вуза) – также источник флуктуаций (вносимых изменений), часто возмутитель спокойствия внесением в образовательный процесс творческого элемента, инновации, что «заражает» коллег и приводит к пороговому состоянию, после достижения которого система переходит в новое состояние – состояние развития, перехода на следующий виток функционирования, более высокоорганизованный, инновационный. Как считает В.С. Степин [1], в центре научной картины мира XXI века оказывается синергетика – наука о самоорганизации.

Многие учёные отмечают перспективность синергетической методологии в образовании вообще и в построении образовательных систем, которые рассматриваются в рамках этой методологии как открытые, неоднородные, самоорганизующиеся (способная адаптироваться к вызовам современности, сохраняя свои характерные черты и особенность), что меняет подходы к их изучению. Процессы, протекающие в современной образовательной системе невозможно изучить, находясь внутри ее, с позиций одного подхода, не применяя принципа междисциплинарности.

С.В. Кривых [2] выделил положения теории самоорганизации, характерные «для развития образовательных систем:

- существование в системе нестабильных, неустойчивых состояний является условием ее стабильного и динамического развития;
- малые воздействия или процессы, происходящие на микроуровнях, могут стать для системы определяющими;
- будущее состояние системы как бы притягивает, организует, формирует ее наличное состояние;
- существует поле путей развития системы, которое определяется ее внутренними свойствами и должно содержать в себе альтернативные пути;
- управление системой должно основываться на «резонансном» воздействии, и главное – не его сила, а архитектура (структура)».

Открытость, стохастичность, неоднородность образовательной системы предполагает обращение разным мировоззренческим концепциям, смысловым моделям. Постнеклассический период развития науки и образования предложил вероятностно-синергетический подход к исследованиям сложноорганизованных систем, в том числе такой сложной системы как профессиональная подготовка педагогов-хореографов.

Культурологический подход должен обеспечить наполнение содержания образования культурной составляющей на всех этапах профессиональной подготовки.

Как считают М.А. Ариарский и Н.В. Буров, «...многое может дать опора на теоретическую дифференциальную и прикладную культурологию, которая способна помочь раскрыть все многообразие и богатство культуры, увидеть специфику духовного мира различных народов и социальных общностей, вооружить методологией и методикой постижения её ценностей» [3, с. 54].

Прислушаемся к мнению Д.И. Фельдштейна, который, характеризуя стратегию разработки новых теоретических оснований организации образования, предлагает раскрыть «характеристики и параметры изменений современного общества как этапа исторического развития в контексте роли Культуры, выступающей способом воспроизводства общества и образования как образующего основания культурного потенциала его и человека» [4, с. 10].

Современная теория культуры развивается по многим направлениям и представляет собой совокупность разноплановых концепций различной степени истинности и практической значимости. На основе их обобщения и анализа уточняется объект и предмет культурологии, ее проблематика, методология, основные задачи и функции. Среди наиболее распространенных современных концепций культуры можно отметить: религиозно-философские; исторические; диалектико-материалистическую (марксистскую) теорию культуры; техногенные или технократические; биосферные; оккультные концепции культуры.

Глубокий анализ изученных концепций развития культуры позволил нам отобрать те, которые детерминируют изменения в содержании профессиональной подготовки педагогов-хореографов. Не имея возможности в рамках одной статьи проанализировать такие концепции, мы лишь перечислим их: Концепция циклических типов Данилевского Н.Я., Социологическая концепция развития культуры Макса Вебера и Альфреда Вебера, Концепция развития культуры Бердяева Н.А., Концепция развития культурных суперсистем П.А. Сорокина, Концепция развития культуры И.А. Ильина, Игровая модель развития культуры Й. Хейзинги, Семиотическая концепция развития культуры Ю.М. Лотмана, Концепция постнеклассического периода развития культуры А.Я. Флиера, Ю.И. Шепотенко и др.

Таким образом, культурологический подход к изучению профессиональной подготовки педагогов-хореографов выбран неслучайно и направлен, прежде всего, на перестройку содержания образовательного процесса педагогов-хореографов.

Социокультурный подход. Образовательная система вуза, который готовит педагогов-хореографов, открытая система, функционирующая в определенном регионе, городе, социальном окружении. Она не может существовать вне социума, многие компоненты системы профессиональной подготовки педагогов-хореографов тесно взаимодействуют с окружающим социумом: реализация принципа региональности в обучении (предлагается к изучению региональное культурное наследие), организация педагогической и производственной практики, научно-исследовательская работа студентов и т. д. Кроме того, ФГОС обязывает вуз привлекать к преподаванию специальных курсов, а также к итоговой государственной аттестации представителей работодателей. Все это предполагает социокультурный подход к изучению содержания и организации системы профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Одним из первых, на наш взгляд, тесную взаимосвязь социума и культуры обосновал Гумилев Л.Н. в своей работе «Этногенез и биосфера Земли» [5], в которой учёным представлена биосферная концепция культуры, объясняющая его точку зрения на возникновение культур. В своей работе Гумилев Л.Н. представил разработанную теорию этногенеза, связав с появлением нового этноса рождение новой культуры. Выделив циклы (или фазы) этногенеза, а с ним и культурогенеза: фазы возникновения, подъема, упадка и умирания, автор предлагает понятие «пассионарность» – способность и стремление к реализации своих идеалов, к изменению окружающей среды, социума. Не будем углубляться в учение Гумилева, но заметим, что учёный связал культуру и социум. И.Р. Пригожин, один из авторов теории самоорганизующихся систем и связанной с ней современной научной картины мира, считал взаимодействие системы и среды важнейшим фактором существования и развития этой системы. Многие представители социокультурного подхода к изучению образования считают, что система образования находится в сложном соотношении социума и культуры, их динамике, историческом развитии. А.М. Цирульников [6], считает, что «социокультурное выступает не просто как смысловой контекст, но как реальная жизненная ткань, в которой проявляются и протекают образовательные явления и процессы, как необходимое измерение, придающее ведущим, подчас, односторонним выводам, объемность жизненных реалий».

Большую роль в разработке социокультурного подхода к изучению образования сыграл А.А. Макареня [7], который влияние социокультурной среды на

развитие личности обучающегося рассматривал одним из главных факторов. Социокультурную среду ученый рассматривал в качестве части социально-экономического и культурно-образовательного пространства региона, благодаря социокультурной среде реализуется процесс социализации («процесс развития индивида при его взаимодействии в ходе жизнедеятельности с социокультурной средой, обогащающей его как самореализующуюся личность») и инкультурации («процесс освоения индивидом способов мышления и действий, составляющих культуру и отличающих его общество от других человеческих групп») личности обучающегося.

А.А. Макареня выделял еще культуротворческую среду в качестве «совокупности материальных и духовных факторов и средств, способствующих превращению индивида в личность и далее в индивидуальность в процессе решения образовательных задач, направленных на интеллектуальное, художественное и практическое развитие личности» [7]. Культуротворческая среда распространяется как внутри образовательного учреждения, так и вне его. Создавать такую среду может, как любой субъект образовательного процесса (студенты, преподаватели, руководители), так и субъекты социального окружения. Учёный отмечает, что культуротворческая среда в образовательном учреждении «должна быть напряженной и максимально насыщенной и не только по предметному содержанию, но и по нравственно-этическим представлениям об общечеловеческих ценностях».

Для профессиональной подготовки педагогов-хореографов культуротворческая среда особенно важна, именно она обеспечивает погружение студента в различные виды творческой деятельности (постановка спектакля, подготовка к творческому конкурсу, сочинение танцев для участников хореографических коллективов во время практики и т. д.).

Следующим методологическим подходом к исследованию мы выбрали **аксиологический подход**, обуславливающий развитие ценностно-смысловой сферы личности студентов в процессе профессиональной подготовки педагогов-хореографов. Термин «аксиология» (от греческого слова *axis* – ценность и *logos* – учение) был введен в 1902 году французом Полем Лапи (1869 – 1927), видным философом, социологом и деятелем образования. Данный подход, по мнению многих педагогов, органически подходит гуманистической педагогике, в которой ученик рассматривается в качестве высшей ценности. Говоря о проектировании содержания профессиональной подготовки педагогов-хореографов, мы придерживаемся следующих форм существования ценности:

- ценность в качестве общественного идеала, выработанного общественным сознанием, например, общечеловеческие ценности (справедливость, истина, красота и т. д.), или конкретно-исторические ценности (демократия, равенство, свобода и т. д.);
- ценность как объективированная форма – произведения искусства, проявления духовной культуры в человеческих поступках, конкретные воплощения ценностных идеалов и т. д.
- ценность как социальная норма, формирующаяся в структуре личности в качестве личностных ценностей и смыслов, являющихся мотиватором поведения.

В принципе, любому человеку присуща своя иерархия личностных ценностей, которая и есть связующее звено между общественной духовной культурой и духовно-нравственной сферой личности. Социокультурная среда, где индивид родился, воспитывался и живет, формирует его мировосприятие, мировоззрение, ценностно-смысловую сферу установки и убеждения, выраженные в его поведении. Особенно система личностных ценностей влияет на творческие проявления человека и выражается в его художественном творчестве.

Процесс обучения ценностям, формирование у студентов ценностного отношения к профессиональной деятельности очень сложен. Необходимо широко использовать методы нравственного воспитания, то есть различные способы воздействия на личность с целью развития нравственных убеждений, чувств, норм поведения. Средствами нравственного воспитания могут служить различные формы организации процесса обучения: аудиторные (лекции, семинары, практикумы) и внеаудиторные (самостоятельная работа, полевые и педагогические практики). Усвоение содержания дисциплин не всегда ведет к их овладению, к накоплению опыта, к умению использовать знания на практике. Поэтому возрастает роль преподавателя, который своей активной жизненной позицией, нравственными началами, умением убеждать, опытом всей своей жизни, в том числе профессиональной, является примером для студентов. Реализация аксиологического подхода основана на формировании у студентов умений оценивать информацию, делать выбор, что, в свою очередь, способствует их эстетическому, гражданскому и патриотическому воспитанию.

В науке и практике уже давно и результативно используется **кластерный подход**, в котором учитываются множественные взаимосвязи между элементами, объединенными в единое целое. Кластером можно считать определенную систему, но систему особого вида, в которой добавление элемента улучшает ее работу, а изъятие не приводит к фатальным последствиям. Кластерные системы обладают достаточной производительностью, устойчивостью к воздействиям и при этом они могут легко модернизироваться, укрупняться при помощи различных универсальных средств. Главными преимуществами кластеров являются глобальный масштаб, открытость, гибкость и относительная простота в управлении.

Кластеры формируются в системах, которые ориентированы на многофакторное использование. Объединение различных, порой нецелевых структур в кластер не сводится только к их простому сложению. Получается, что «целое уже не равно сумме частей, оно не больше и не меньше суммы частей, оно качественно иное... Появляется и новый принцип согласования частей кластера в целом: установление общего темпа развития входящих в него частей. Понимание общих принципов организации эволюционного целого имеет большое значение для выработки правильных подходов к построению сложных социальных, геополитических целостностей», – считает С.В. Кривых и А.А. Макаренко [8].

В отличие от простых систем, возникающих и существующих в первую очередь за счет внешних воздействий, кластеры функционируют в основном за счет внутренних ресурсов. В большинстве случаев кластером (от английского *cluster* – скопление) называют «объединение нескольких однородных элемен-

тов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определёнными свойствами».

Таким образом, нами представлены методологические подходы к исследованию содержания профессиональной подготовки педагогов-хореографов в контексте современных концепций развития культуры, которые обуславливают актуализацию культурологического подхода и выдвигают его в число наиболее значимых методологических аспектов образовательной деятельности при профессиональной подготовке педагогов-хореографов в вузе. При этом сам культурологический подход приобретает статус не только исследовательского метода, но и «инструментария», лежащего в основе технологии организации профессиональной подготовки педагогов-хореографов. Такой подход позволяет научно обоснованно разрабатывать соответствующее дидактическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов в педагогическом вузе с творческим применением культурологического, социокультурного и аксиологического подходов.

Библиографический список

1. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения. *Постнеклассика: философия, наука, культура*: коллективная монография. Москва, 2009; 249 – 295.
2. Кривых С.В. *Развивающее и развивающееся образование: Синергетические аспекты образования*. Новокузнецк: Изд. ИПК, 2000; 195.
3. Ариарский М.А., Буров Н.В. *Культура созидания*: монография. Санкт-Петербург: Президент б-ка, 2014.
4. Фельдштейн Д.И. Развитие психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XIX века. *Человек и образование*. 2013; 1: 4 – 11.
5. Гумилев Л.Н. *Этногенез и биосфера Земли*. Ленинград, 1990.
6. Цирульников А.М. Социокультурный подход к проектированию и развитию образовательных систем. Available at: <http://fipiroipk.jimdo.com/шанс-школаанализа-социокультурной-ситуации/система-образования-в-социокультурном-измеренииметодология-ценности-нормативы>
7. Макаренко А.А. *Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование*. Тюмень: ТОГИРРО, 1997.
8. Кривых С.В., Макаренко А.А. *Педагогическая антропология. Педагогика жизнедеятельности*. Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО, 2003.

References

1. Stepin V.S. Klassika, neklassika, postneklassika: kriterii razlicheniya. *Postneklassika: filozofiya, nauka, kul'tura*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2009; 249 – 295.
2. Krivyy S.V. *Razvivayushee i razvivayusheesya obrazovanie: Sinergeticheskie aspekty obrazovaniya*. Novokuzneck: Izd. IPK, 2000; 195.
3. Ariarskiy M.A., Burov N.V. *Kul'tura sozidaniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Prezident b-ka, 2014.
4. Fel'dshteyn D.I. Razvitiye psihologo-pedagogicheskikh nauk v prostranstvenno-vremennoy situatsii XIX veka. *Chelovek i obrazovanie*. 2013; 1: 4 – 11.
5. Gumilev L.N. *Etnogenez i biosfera Zemli*. Lenigrad, 1990.
6. Cirul'nikov A.M. *Sotsiokul'turnyy podhod k proektirovaniyu i razvitiyu obrazovatel'nykh sistem*. Available at: <http://fipiroipk.jimdo.com/shans-shkolaanaliza-sociokul'turnoj-situatsii/sistema-obrazovaniya-v-sociokul'turnom-izmerenimethodologiya-cennosti-normativy>
7. Makarenko A.A. *Kul'turotvorcheskaya sreda: status, struktura, funkcionirovanie*. Tyumen': TOGIRRO, 1997.
8. Krivyy S.V., Makarenko A.A. *Pedagogicheskaya antropo'ekologiya. Pedagogika zhiznedeyatel'nosti*. Sankt-Peterburg: GNU IOV RAO, 2003.

Статья поступила в редакцию 01.04.19

УДК 37.01

Gorelikov M.I., postgraduate, Vitus Bering Kamchatka State University (KamGU Vitus Bering) (Petropavlovsk-Kamchatskiy, Russia),

E-mail: max251992@mail.ru

Rachkovskaya N.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Moscow Region State University (MRSU) (Moscow, Russia), E-mail: nad1606@yandex.ru

WAYS AND MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF TEENAGERS AT THE LESSONS OF INFORMATION TECHNOLOGIES: RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK. The article observes one of the topical problems of modern education and socialization of young people – a problem of spiritual and moral education of teenagers in the period of active development of information technologies and open access of young people to various kinds of information, including destructive one. The article presents the authors' vision of one of the possible ways and means of solving this problem based on the study of the school course of information technologies. The research presents the main forms and methods of teaching of Information Technologies, promoting spiritual and moral education. The authors give a description of stages and results of the pedagogical experiment. The work reveals opportunities and the role of information technologies lessons in the spiritual and moral education of a modern teenager, for whom the Internet and social networks are important factors of socialization.

Key words: problems of socialization of teenagers, spiritual and moral education, lessons of Informatics, pedagogical experiment, methodical means of education.

М.И. Гореликов, аспирант каф. педагогики, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга (КамГУ им. Витуса Беринга),

г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: max251992@mail.ru

Н.А. Рачковская, д-р пед. наук, проф. каф. «Общая и педагогическая психология», Московский государственный областной университет (МГОУ), г. Москва, E-mail: nad1606@yandex.ru

ПУТИ И СРЕДСТВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Статья посвящена одной из актуальных проблем современного образования, воспитания и социализации молодежи – проблеме духовно-нравственного воспитания подростков в период активного развития информационно-коммуникационных технологий и открытого доступа молодых людей к различного рода информации, в том числе и деструктивной. В статье представлено авторское видение путей и средств решения данной проблемы в процессе изучения школьного курса информатики. Представлены основные формы и методы преподавания предмета «Информатика», способствующие духовно-нравственному воспитанию школьника. Дано описание этапов и результатов проведенного педагогического эксперимента. В статье содержится интерпретация полученных результатов. Отмечены большие возможности и роль уроков информатики в духовно-нравственном воспитании современного подростка, для которого Интернет и социальные сети выступают значимыми факторами социализации.

Ключевые слова: проблемы социализации подростков, духовно-нравственное воспитание, уроки информатики, педагогический эксперимент, средства воспитания.

В работах учёных и педагогов-практиков, исследующих аксиосферу и мировоззрение современных школьников, всё чаще звучит тревога по поводу снижения уровня их духовно-нравственной воспитанности, недостаточно осмысленной и выраженной позиции гражданина-патриота, который с искренним уважением относится к своей стране, её истории, культуре; владеет комплексом конституционно-правовых и социальных нравственных ценностей российского гражданина. В этой связи учёными затрагивается ряд проблемных аспектов, связанных с путями и средствами духовно-нравственного воспитания современных подростков в школе.

Отмечаемые в последнее время СМИ случаи подросткового экстремизма представители силовых структур, аналитики, эксперты, психологи и педагоги во многом связывают с нивелированием духовно-нравственных ценностей в современном обществе, негативным влиянием интернета, неразборчивостью подростка в «поглощении» информации, агрессивным воздействием социальных сетей на его мировоззрение [1; 2; 3].

В этой связи всё большее значение приобретает проблема духовно-нравственного воспитания школьников-подростков, в том числе в процессе изучения современных информационных технологий. Школьные уроки информатики при целенаправленном их использовании педагогами предоставляют большие возможности для системного духовно-нравственного воспитания подростков [4; 5; 6].

Духовно-нравственное воспитание подростка по средствам учебного предмета «Информатика»

Большое значение для целенаправленного духовно-нравственного воспитания подростка имеет реализация важнейшей цели изучения учебного предмета «Информатика», которая нашла своё отражение во ФГОС основного общего образования [7]. Данная цель соотносится с формированием важнейших умений работы с информацией на основе компьютера. Действительно, умения избирательного подхода к отбору информации, умения её критического анализа обуславливают развитие такой важнейшей компоненты духовно-нравственного воспитания подростка средствами школьного предмета, как ответственное отношение к «потребляемой» информации с учетом правовых, этических и нравственных аспектов ее осмысления и распространения. Подчеркнём, что нам близко мнение профессора университета Пуатье (Франция), автора многочисленных исследований когнитивных навыков и процессов, связанных с пониманием и использованием информации Жана-Франсуа Руэ, который связывает многие проблемы молодёжи с оценкой воздействия цифровой среды на чтение и поиск информации. Он считает, что подростковому возрасту характерно «наивное» восприятие источников информации, и, как правило, школьники данного возраста не считают необходимым проверять полученные сведения, обычно «воспринимая их такими, какие они есть, сосредотачиваясь на том, что говорится» [8].

Опытно-экспериментальная работа и анализ её результатов

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 31» Петропавловск-Камчатского городского округа. Исследование осуществлялось в течение 6 лет, в нём приняли участие 328 учащихся пятых и шестых классов и 64 педагога. В рамках эксперимента мы соотносили анализ результативности обучающего педагогического процесса (на основе учебного предмета «Информатика») с оценкой личностных качеств подростка, его готовности к конструктивной работе с информацией.

Первый этап эксперимента (диагностический) был связан с анализом субъективных данных и результатов, свидетельствующих о первоначальном уровне развития определенных компонентов духовно-нравственного сознания. Для этого мы использовали рефлексивно-диагностическое развернутое анкетирование, онлайн-опрос и собеседование. В рамках анализа результатов мы стремились понять отношение подростков к таким важнейшим духовно-нравственным понятиям, как патриотизм, культурные ценности, гражданская позиция и т.п. Результа-

ты позволили констатировать, что, в целом, современные подростки интересуются историей и культурой России (72% от общего числа опрошенных учащихся); в своем большинстве толерантно относятся к представителям разных национальностей, их культуре и религии (67 % респондентов). В то же время сложилось впечатление, что как в семье, так и в школе недостаточно последовательно и заинтересованно относятся к воспитанию у школьников уважения именно к российским духовным и культурным ценностям, что обуславливает более устойчивое внимание подростков к западным образцам культуры, активно пропагандируемым через интернет и СМИ: 69,8% опрошенных подростков подтвердили свою приверженность культурным ценностям других стран. Об этом свидетельствовали также ответы школьников о благосклонном отношении к проникновению и даже засорению русского языка англицизмами (рисунок 1).

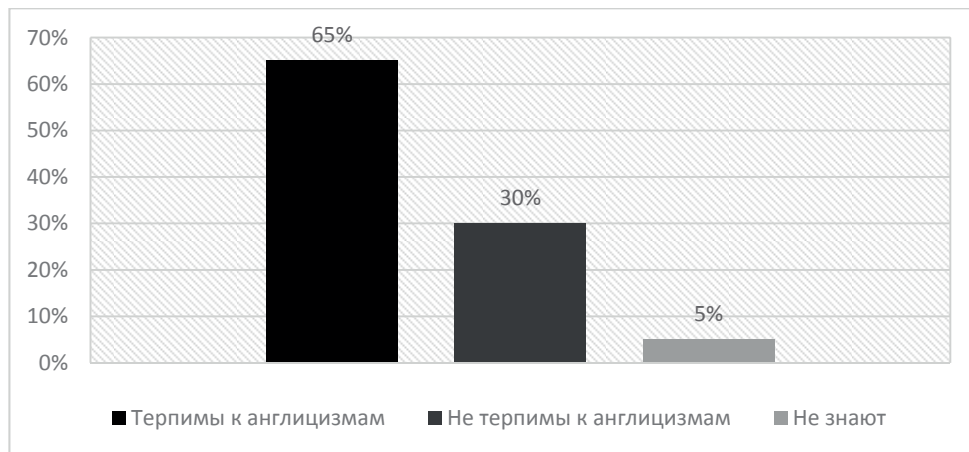


Рис. 1. Ответы подростков на вопрос об отношении к ситуации активного проникновения в русский язык англицизмов

Интересным оказалось сопоставление следующих фактов: патриотами России себя назвали более 60 % респондентов; у 70 % школьников преобладал ответ «да» на вопрос о преданности своей стране, однако подростки очень упрощённо и абстрактно понимают патриотизм и не связывают его с личной ответственностью как за поступки, так и за суждения, «выбрасываемые» в Интернет и социальные сети. Нет понимания и того, что включение в социально значимую, общественно-полезную деятельность (в том числе и социальные проекты гражданско-патриотической, экологической, трудовой, и др. направленности) является истинным проявлением духовно-нравственных качеств в деле на пользу «малой родине», о любви к которой заявили в анкетах 85% подростков. К сожалению, онлайн-опрос учителей также выявил недооценку важности духовно-нравственного воспитания средствами учебного предмета (рисунок 2).

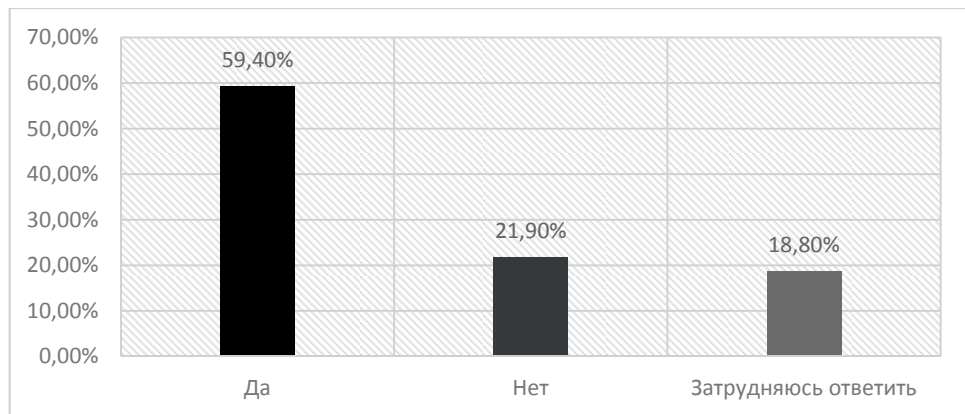


Рис. 2. Ответы учителей на вопрос, значима ли для них духовно-нравственная составляющая преподавания своего предмета?

Не случайно, при ответе на вопрос о том, что и кто влияет на их понимание мировосприятия, школьники в большей степени указали просмотр фильмов, СМИ, Интернет; в меньшей степени – чтение литературы, семью, учителей.

Поведённая диагностика подтвердила потребность младших подростков в духовно-нравственных ориентирах, формирование и коррекцию которых могут осуществить, в том числе, и уроки информатики. Признавая данный факт, на втором этапе педагогического эксперимента (формирующем) мы применили ряд технологий, методических приёмов, дидактических средств, повышающих осознание значимости умений по информатике для реализации духовно-нравственного воспитания в школе.

Прежде всего, это касалось отработки умений конструктивно работать с информацией, отбирая её для учебных сообщений, докладов, рефератов и т.п. (в рамках любой изучаемой в школе дисциплины), правильно ориентироваться в Интернет-пространстве. Мы старались донести до подростков мысль о том, что работа с недоброкачественными непрофессиональными сайтами наносит им только вред, так как там зачастую сознательно публикуется непроверенная или намеренно искаженная информация, что особенно опасно при осмыслении проблем обществоведческого, естественнонаучного и исторического характера.

Методы и приёмы духовно-нравственного воспитания современного подростка в школе на уроках информатики

Мы старались коррелировать учебные темы по информатике с тематическим отбором материала, форм и методов, способствующих духовно-нравственному развитию подростка. Например, при изучении темы «Информация и информатика. Как человек получает информацию. Виды информации по способу получения» нами проводилась беседа о способах сознательного искажения информации и её негативного воздействия на сознание и психику. Изучение темы «Передача информации. Источник, канал, приёмник. Примеры передачи информации. Электронная почта» соотносилось с обучением школьников этическим правилам электронной переписки, представлению фотографий, личной информации, с обучением правилам нетикета (сетового этикета). Очень интересными и показательными оказались уроки по изучению темы «Табличная форма представления информации. Наглядные формы представления информации», когда школьники формировали пользовательские умения, основываясь на местном материале: составляли таблицы, диаграммы на основе собранной информации, связанной с социокультурным и экологическим развитием региона. Интересным оказалось задание по оценке качества воздуха города на основе изучения транспортной нагрузки на улицах. Выполнение этого задания было соединено с обсуждением современных экологических проблем, вопросов личной ответственности каждого за сохранность зелёных «лёгких» региона, за борьбу с мусором, за его правильную утилизацию и т.п.

Особое внимание в ходе формирующего эксперимента мы уделяли проведению методических семинаров с учителями и обсуждению рекомендаций по разработке ими предметных страничек на сайтах школ (или собственных блогов), где была бы дана информация о достоверных Интернет-источниках по предмету, опубликованы проверенные материалы в помощь учащимся, продуманы пути реализации обратной связи с подростками по отдельным аспектам и проблемам противоречиво представленной в интернете информации.

В рамках специальным образом организованной деятельности на основе эксперимента мы взаимодействовали также с родителями подростков. Для них была разработана и предложена серия онлайн-консультаций. В первую очередь эти консультации касались обеспечения правильности и безопасности самостоятельной работы подростка дома с сайтами, сетевыми сообществами, чтобы они не наносили вред их мировоззрению, принимаемым подростком духовно-нравственным установкам, нормам и правилам.

В частности, речь шла о сайтах и сетевых сообществах экстремистского, порнографического и суицидального характера, сайтах и сообществах, пропагандирующих алкоголь, табачные изделия и наркотики; сайтах и сетевых сообществах, связанных с изготовлением взрывчатых веществ, с пропагандой насилия и нетерпимости; о сайтах, склоняющих подростков к экстремизму, способствующие развитию игромании, позволяющих подросткам принимать участие в азартных играх онлайн и т.п. В этой связи при консультировании родителями были предложены правила проверки: как выяснить, какие сайты посещают подростки и насколько часто, предложены программы контроля (например, iProtectYou Pro и др.).

На занятиях по информатике мы обучали подростков созданию презентаций по материалам уроков; использованию систем виртуальных энциклопедий, справочно-информационных изданий, демонстрационных комплексов и т.п.; подготовке и проведению проблемных экспериментов и веб-квестов. Непосредственно предлагаемый для анализа и работы в классе материал при изучении информатики (при рассмотрении тем и вопросов «Обработка информации. Разнообразие задач обработки информации. Изменение формы представления информации. Систематизация информации. Поиск информации. Получение новой информации» и т.п.) соответствовал кругу интересов современных подростков и в то же время обязательно затрагивал нравственную проблему. В частности, это был материал, касающийся поведения в общественных местах (подбор, анализ и обсуждение текстов); здорового образа жизни (составление

графиков, презентаций), знания элементарных гражданско-правовых норм (компьютерное тестирование) и т.п. Большое внимание уделялось также проектной деятельности духовно-нравственной направленности с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Социально-значимый проект как метод духовно-нравственного воспитания современного подростка

Школьниками был разработан и успешно защищен проект «Нет игромании!», проект визуализации нравственных достоинств гражданина. Особый резонанс вызвала реализация проекта «История многонационального Камчатского края в судьбах почетных граждан». Этот проект был связан, в том числе, с исследовательской работой подростков (по творческим группам) в Камчатском краевом архиве, заказниках краевой библиотеки имени Степана Петровича Крашенинникова, когда школьники помогли с оцифровыванием материалов. Большой интерес подростков вызывали встречи с почетными гражданами города, на уроках информатики были подготовлены презентации, расширяющие представление о богатой событиями и необычной истории Камчатского края, о её мужественных и стойких людях.

Результаты опытно-экспериментальной работы по духовно-нравственному воспитанию современных подростков

Итоги контрольной диагностики на третьем этапе педагогического эксперимента показали усиление мотивации школьников к творческим проектам духовно-нравственной направленности; рост инициативности и активности подростков из экспериментальной группы при проведении мероприятий патриотической, экологической и социальной направленности. Отмечено значительное повышение у подростков из экспериментальной группы осведомленности в экономической, политической и социокультурной сфере, развитие личностных качеств и характеристик, ценностных установок, выступающих в качестве ориентиров поступков, суждений и действий школьников.

Получили серьёзное развитие также у подростков умения критического анализа, что подтвердили результаты выполнения школьниками из экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп достаточно серьёзного задания, которое предполагало критический анализ информации, представленной на указанных учителем определённых сайтах. Данная информация касалась специфики проявления молодёжных субкультур: субкультуры готов, металлистов, анимешников (подростков, склонных к коллекционированию аниме, фигурок, постеров, к рисованию в стиле аниме и т. п.), паркура (искусства перемещения от одной точки до другой за минимальное время и с наименьшими физическими затратами) и т.п. При выполнении задания ребята должны были не просто высказать своё мнение о назначении информации, представленной на сайте, но и предположить, с какой целью написана данная информация, позитивные или негативные склонности формирует данная информация, какие чувства вызывает, конструктивны ли эти чувства, на какие поступки «провоцируют»? Важным при выполнении задания умение сформулировать свое аргументированное мнение о данных субкультурах. По результатам выполнения данного задания можно было отметить показательные различия между подростками из контрольной и экспериментальной групп, связанные с умениями работы с информацией в интернете и её критического анализа (рисунок 3).

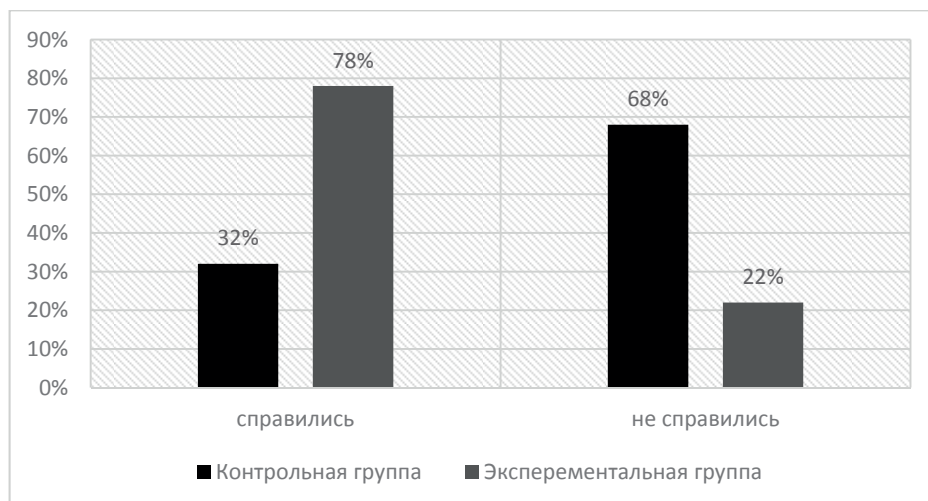


Рис. 3. Результаты выполнения подростками КГ и ЭГ заданий на умение критического анализа информации

На рисунке видно, что 78% школьников из экспериментальной группы справились с предложенным заданием (под категорией «справились» учитывались как полные ответы, так и ответы, условно в пределах 60-70% удовлетворяющие критериям аргументированности). И только 32% подростков из контрольной группы продемонстрировали умение критического анализа информации, представленной на сайтах Интернет-пространства.

При проведении итогового «круглого стола» с учителями-предметниками были отмечены возрастные инициативность и активность подростков из экспериментальной группы при проведении мероприятий патриотической, экологической и социальной направленности (деятельность волонтерских отрядов при подготовке к празднованию Дня Победы, участие в работе экологического патруля, посещение детского дома: организация конкурсов, праздников, постановка спектакля; активное участие в разработке межпредметных патриотических и социальных проектов и т.п.). Отмечены также более вдумчивое отношение подростков к анализу происходящих событий и более развитое умение аргументировать свою точку зрения.

Всё это позволяет утверждать, что учебный предмет «Информатика» обладает большим и в полной мере не реализованным потенциалом духовно-нрав-

ственного воспитания современного подростка в образовательном процессе школы. Важнейшим условием реализации данного потенциала, на наш взгляд, является понимание всем педагогическим коллективом школы значимости и возможностей духовно-нравственного воспитания не только посредством внеклассной работы, но и в ходе целенаправленной деятельности при изучении учебных дисциплин (на основе интеграционных возможностей предмета «Информатика»). Это требует разработки научно-методической компоненты учебного процесса, создания комплекса специальных методических рекомендаций, презентаций, видеотеки, сетевых школьных сообществ, продумывания путей работы с родителями. Всё это будет способствовать созданию в школе педагогической среды, стимулирующей положительную мотивацию подростков к духовно-нравственно-му развитию и самовоспитанию.

Библиографический список

1. Васильченко В.В. *Влияние интернет-коммуникаций на активизацию протестных движений молодежи в современной России*. Автореферат диссертации ... кандидата политических наук. Москва, 2017.
2. Мигун Д.А. *Экстремизм в молодежной среде: основные причины и меры по предупреждению*: учебно-методическое пособие. Минск: РИВШ, 2016.
3. Пьянкова Н.Г., Матвиюк В.М. Влияние глобальной сети Интернет на психику подростков. *Концепт*. 2014. Спецвыпуск № 30. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14858.htm>
4. Анкудинова Е.В. Процесс духовно-нравственного воспитания: мировой опыт. *Амурский научный вестник*. 2015; 4: 14 – 21.
5. Хусаинов И.Г. Использование уроков информатики для этического воспитания учащихся среднего звена. *Novainfo*. 2016; 51-1 Available at: <https://novainfo.ru/article/7781>
6. *Universite Poitiers. Jean-François Rouet. Directeur de Recherche au CNRS CeRCA/MSHS*. Available at: <https://translate.google.by/translate?hl=ru&sl=fr&u=http://cerca.labo.univ-poitiers.fr/non-classe/jean-francois-rouet/&prev=search>
7. *Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»*. Available at: <http://минобрнауки.рф/543>
8. *Universite Poitiers. Jean-François Rouet. Directeur de Recherche au CNRS CeRCA/MSHS*. Available at: <https://translate.google.by/translate?hl=ru&sl=fr&u=http://cerca.labo.univ-poitiers.fr/non-classe/jean-francois-rouet/&prev=search>

References

1. Vasil'chenko V.V. *Vliyaniye internet-kommunikacij na aktivizaciyu protestnykh dvizhenij molodezhi v sovremennoj Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata politicheskikh nauk. Moskva, 2017.
2. Migun D.A. *Ekstremizm v molodezhnoj srede: osnovnyye prichiny i mery po preduprezhdeniyu*: uchebno-metodicheskoe posobie. Minsk: RIVSh, 2016.
3. P'yankova N.G., Matviyuk V.M. Vliyaniye global'noj seti Internet na psihiku podrostkov. *Koncept*. 2014. Specvypusk № 30. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14858.htm>
4. Ankudinova E.V. Process duhovno-nravstvennogo vospitaniya: mirovoj opyt. *Amurskij nauchnyj vestnik*. 2015; 4: 14 – 21.
5. Husainov I.G. Ispol'zovanie urokov informatiki dlya eticheskogo vospitaniya uchashchisya srednego звена. *Novainfo*. 2016; 51-1 Available at: <https://novainfo.ru/article/7781>
6. *Universite Poitiers. Jean-François Rouet. Directeur de Recherche au CNRS CeRCA/MSHS*. Available at: <https://translate.google.by/translate?hl=ru&sl=fr&u=http://cerca.labo.univ-poitiers.fr/non-classe/jean-francois-rouet/&prev=search>
7. *Priraz Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrya 2010 goda № 1897 «Ob utverzhenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya»*. Available at: <http://minobrnauki.rf/543>
8. *Universite Poitiers. Jean-François Rouet. Directeur de Recherche au CNRS CeRCA/MSHS*. Available at: <https://translate.google.by/translate?hl=ru&sl=fr&u=http://cerca.labo.univ-poitiers.fr/non-classe/jean-francois-rouet/&prev=search>

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 371

Sautieva F.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: Fbilan@mail.ru

THEORETICAL APPROACHES TO FORMING A PERSONALITY OF A STUDENT IN THE PROCESS OF AESTHETIC EDUCATION. The article discusses oral poetic heritage and genre varieties of Ingush folklore in the aesthetic education of schoolchildren. It is emphasized that the folk roots have their continuation in the cultural, educational and educational traditions in the modern school and more often began to be studied pictorial activities of schoolchildren. At present, the attitude to folklore has changed. Ingush folklore is represented by many genres: myths, songs, legends, fairy-tales. In the Republic of Ingushetia, children's and adult folklore ensembles are being created, and works of folk art are being studied at the lessons of aesthetic disciplines. Using all this, the teacher brings up aesthetic feelings, teaches children to think in images, forms students' interest in high artistic culture.

Key words: poetic heritage, genre varieties, folklore, aesthetic education, folklore story.

Ф.Б. Саутиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и методики начального образования, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: Fbilan@mail.ru

УСТНОЕ ПОЭТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И ЖАНРОВЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ ИНГУШСКОГО ФОЛЬКЛОРА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается устное поэтическое наследие и жанровые разновидности ингушского фольклора в эстетическом воспитании школьников. Подчеркивается, что фольклорные корни имеют свое продолжение в культурных, воспитательно-образовательных традициях в современной школе и чаще стала изучаться изобразительной деятельностью школьников. В настоящее время изменилось отношение к народному фольклору. Ингушский фольклор представлен многими жанрами: мифы, песни, легенды и предания, сказки. В республике Ингушетия создаются детские и взрослые фольклорные ансамбли, на уроках дисциплин эстетического цикла стали изучать произведения народного фольклора. Используя все это, учитель воспитывает эстетические чувства, учит детей мыслить образами, формирует у школьников интерес к высокой художественной культуре.

Ключевые слова: поэтическое наследие, жанровые разновидности, фольклор, эстетическое воспитание, фольклорное произведение.

В фольклоре любого народа находят свое отражение его история, думы, чаяния, мировоззрение и художественное мышление. Период развития устного народного творчества идет из далеких глубин истории, охватывает многие века и имеет длительную и активную художественную традицию. Поэтому ингушский фольклор представлен развитой системой жанров, большим разнообразием сюжетов и художественных средств.

В прежние времена фольклор бытовал устно и в определенной национальной среде. Имели место лишь изустные контакты между народами. В наше время

сфера бытования фольклора значительно расширилась, ибо он теперь не только в живом разговорном общении, но чаще и чаще появляется на страницах различных научных публикаций.

Интерес к ингушскому фольклору начал проявляться уже два столетия назад. В фольклоре Республики Ингушетии отражена душа народа, его поэтика, его отношение к жизни, его добро, думы и чаяния. Первые ингушские фольклорные произведения были изданы более 130 лет назад первым этнографом Чахом Ахриевым.

Заурбек Мальсагов был одним из основоположников ингушской письменности, говорил о фольклоре, как о живом инструменте, очень чувствительном к изменениям, происходящим в обществе и отражающим их. Фольклор, как живая струна, реагировал и сам менялся вместе с окружающей действительностью [1].

Первый ингушский профессор Дошлуко Мальсагов писал: «Произведения фольклора могут пролить яркий свет на различные моменты истории. Сопоставляя произведения устного творчества ингушей с творчеством других народов, устанавливая между ними связь, прослеживая пути и этапы распространения «странствующих сюжетов», мы можем выяснить очень многое из неизвестного прошлого» [2, с. 44].

Руководитель проекта семитомной Антологии И.А. Дахкильгов говорил о том, что теперь у читателей нашей республики и за ее пределами появится возможность иметь целостное представление об ингушском фольклоре, причем, в стадильном его развитии, начиная от древнейших произведений до позднейших [3].

Ингушский фольклор представлен многими жанрами. Это мифы, песни – эпические и лирические, легенды и предания, сказки. Первый том, составителем которого является И.А. Дахкильгов, представлен двумя разделами: «Мифы» и «Обрядовый фольклор». Это древнейшие жанры [4].

Устно-поэтическое наследие ингушей включает в себя многие жанры: мифы, обрядовый фольклор, легенды, предания, сказания, сказки; героико-эпические, исторические и лирические песни; пословицы и поговорки. Жанровые разновидности героического эпоса представлены нарскими сказаниями, волшебными сказками и преданиями, которые включены в эту работу. Впервые, еще в XIX веке, несколько ингушских пословиц записал Чох Ахриев. Впоследствии своды ингушских пословиц были составлены З. Мальсаговым, Л. Ахриевым, Х.-Б. Муталиевым. Используя их записи, более полный свод был опубликован А.О. Мальсаговым. В 2000 году была опубликована книга «Мудрые наставления наших предков (из ингушского фольклора)», в которую вошли ранее опубликованные пословицы, дополненные в значительной степени новыми записями [5]. Также в этой книге был опубликован впервые составленный свод народных поучительных притч. В этом издании опубликованные материалы из книги «Мудрые наставления наших предков (из ингушского фольклора)» в значительной степени дополнены новыми полевыми записями. На сегодняшний день данное издание является наиболее полным сводом опубликованных ингушских народных поучительных произведений.

Во вступительной статье к книге «Мудрые наставления наших предков (из ингушского фольклора)» о тематическом содержании народных афористических жанров было отмечено, что в них заключены: «Любовь к Родине и родной земле, добро и зло, мудрость и глупость, образованность и невежество, благородство и хамство, взаимоотношения старшего и младшего, уважение к женщине, жадность и щедрость, труд и лень, правда и ложь, любовь и ненависть, мужество и трусость, отношения в семье, участливость к людям другой веры и национальности, гостеприимство, жизнь и смерть, богатство и бедность и многое, многое другое о человеческих достоинствах и пороках...» [5].

Несомненно, тематика народных наставлений не ограничивается приведенным перечнем, поскольку пылливый народный ум проникает во все сферы жизни человека. Дача совета (наставления) в народе утверждалась как обязанность – «Дать совет – твоя обязанность, последовать ему – решение слушающего». По неписанному закону этнопедагогики, молодежь обязывалась советоваться со старшими и следовать их советам.

Ингуши весьма щепетильны по отношению к слову. Исследователи не раз замечали, что оскорбление словом у ингушей является самым тяжчайшим. Словом у ингушей мыслилось как самостоятельная субстанция.

Имеется целый ряд пословиц, призывающих к воздержанности речи, к предварительной ее обдуманности.

К примеру, «Прежде, чем произнести слово, трижды переверни его во рту», «Непроизнесенное слово в твоей власти, а произнес – и ты уже его раб». Призыв к речевой воздержанности звучит и в пословице «Надо знать: почему глаз и ушей по двое, а язык всего один». О том, что человек должен выказывать свои заслуги не пустой болтовней, красноречиво говорит пословица «Кто плодovit речами, тот бесплоден трудами». И вообще, «Короткая веревочка в руках лучше длинной болтовни», так же как и «Болтовню башню не воздвигнуть» [6].

Народные патриотические чувства наглядно видны в пословицах и притчах. Например, о данной притче пророк Сулейман (библейский Соломон) приказал всем живым тварям покинуть какое-то загаженное место, так как он собирался огнем его выжечь и очистить. Когда Сулейман стал обозревать окрестности, он услышал чьи-то стоны. Глянув вниз, он увидел полубогоревшую змею и упрекнул ее в непослушании, на что она ответила: «Слышала я твои предупреждения, но в этом месте прожили семь колен моих предков. Как же я могла покинуть свою родину? Не смогла я уползти с нее» [6].

В притчу умышленно введено самое гадкое существо, умышленно местом обитания названа загаженная местность. Само собой у слушателя возникает мысль: «Даже гадкому существу мила своя родина, даже если это всего лишь грядная обитель!».

Из этой притчи закономерно исходит пословица «И змея милее свой край, даже если это мусорная куча». Образы животных использует и другая пословица, например, люди, наблюдая весенний перелёт птиц в родные края, связали это

событие с понятием Родина и появилась поговорка «Даже птицы любят свою родину».

Народ вкладывает в понятие красота, красивое единство формы и содержания явлений и предметов. Однако в народе признают и чисто внешнюю красоту явлений, предметов, человека. Здесь имеется ввиду, выражаясь словами Л.Н. Столовича, «не красота без содержания, а красота, имеющая свое содержание, но присущая тем материальным компонентам, из которых складывается внешняя форма явлений и предметов, т. е. красота, будучи единством формы и содержания, может быть присуща внешней форме явлений» [6, с. 105]. Например, правильность, симметрия, гармония, определенные цветовые и светотеневые сочетания, пропорциональность и ритм и т.п., свойственные внешней стороне, явлений, могут делать их внешне красивыми. Об этом свидетельствуют пословицы, поговорки и выражения ингушского народа: «Везавеннача сага б1а-г1ара б1арг а хоза хет» («Полубившийся красив, даже если он и косоглазый»), «Сага хозал – дика оамал» («Красота человека – хороший характер» [6, с. 107].

В культуре ингушского народа понятие «красивое поведение» практически совпало с добродетелями человека, с его представлениями о порядочности и нравственности. Поэтому о красоте ингушской невесты судили не по ее здоровью или знатному происхождению, а по ее поведению, осанке, скромности и благородству, ее умению поддержать беседу и соблюсти эхь-эздел (этикет). Как отмечает З.М.-Т. Дзарахов: «В представлениях о красивом в поведении человека народное сознание ингушей выдвигает два фактора: красивый физический облик, стройный стан, лицо человека и красивый нравственный облик (поведение, поступки, деяния, род занятий)» [6].

По мнению А.Х. Танкиева, в ингушском языке существует группа терминов, выполняющих функции основных эстетических понятий. К ним, в том числе, относятся: хозал (красивое), ийрчадар (безобразное), хозадар (прекрасное), даздар (священное), айдаьдар (возвышенное), и т.п. «С каждым из таких понятий, – конкретизирует А.Х. Танкиев, – связаны другие, второстепенные термины, обозначающие носителей свойств, качеств, тех или иных признаков, черт основного для данного ряда понятия. Например: хоза йол (красивая девушка), хоза фальг (интересная, красивая сказка), хоза г1ала (красивая башня) или ийрча лелар (безобразное поведение), ийрча сибат (некрасивое, безобразное лицо) и т. п.» [7, с. 42].

При этом З.М.-Т. Дзарахова отмечает, что «концепт «красота» (от хоза – «красивый») реализуется в целой системе значений. От прямых «хоза йол» – «красивая девушка», «хоза ца» – «красивый дом»), до переносных значений «хоза дош» – «умное, приятное, доброе слово», «хоза гулакх» – «уместный, деликатный поступок», хоза вахар – «достойная жизнь»» [7, с. 45]. Известно, что у ингушей прилагательное «красивый» можно перевести как «зэди» (порядочный), что больше говорит о нравственно-философском взгляде на красоту человека.

В процессе общественно-исторического развития ингуши, а также в результате взаимодействия с другими народами, аккумулировали определенный эстетический опыт, «на основании которого сформировалось представление ингушей об идеале прекрасного, но не только внешней красоты, но и в поступках, мыслях, поведении, т.е. красивое обязательно включает и форму, и содержание» [7, с. 42].

Приобщение к русской, а через неё и к европейской культуре, ингуши видели, прежде всего, через образование. Вполне естественно, что в народе появилось немало изречений на эту тему: «Мехи раздувают огонь – учение развивает ум», «Учение – напильник для заточки ума», «Человеку нужна учёба, как дождь иссохшей земле». С теми, кто пытается пренебречь образованием, спорят пословицы: «Неуч всегда заведует учёному», «Деньги ума не добавляют, его приумножает учение». Видимо, у русских заимствована пословица «Выученное в детстве – то вырезанное на камне». Коранический исток имеет пословица «Хоть в Китай поезжай, но ума прибавляй». Уже в советское время в 20-х годах с внедрением массового образования в газете «Сердало» стали регулярно печататься пословицы Тембота Белова: «Учение – компас науки», «Учение – меч эпохи».

В Ингушетии всегда активно использовали разнообразные формы фольклора в организации обучения и воспитания школьников.

Предметами исследований ингушских учёных в советский, а затем, в современный российский период были речевой и личностный элементы эстетического воспитания. Они доказали, что народная игрушка, звучащая в сказках народная речь, с соответствующей интонационной оформленностью, являются важнейшими инструментами развития у учащихся патриотического мироощущения, любви к природе и стране. Так, учёные фокусировали собственное внимание на следующих сегментах эстетического воспитания:

- театрально-игровая деятельность детей (Л.В. Ворошнича);
- развитие образной речи посредством малых форм фольклора (Н.В. Гавриш);
- функция художественного слова в ценностном развитии дошкольников (Н.С. Карпинская);
- развитие поэтического слуха как инструмент создания словесного творчества детей (О.С. Ушакова);
- значение русского фольклора в словесном творчестве детей (А.Е. Шибцкая) [7].

Приобщение к русской культуре в значительной мере обогатило ингушский фонд пословиц. Приведём русские, а вслед за ними ингушские адекватные им пословицы:

«Лучше синица в руках, чем журавль в небе» – «Лучше одна перепёлка в руках, чем сотня в небе».

«Дитя не заплачет – мать не разумеет» – «Мать не даст грудь ребёнку, пока он не заплачет».

«Там, где тонко, там и рвется» – «Верёвка рвется там, где она тонка».

«Добрая слава лежит, а плохая по дорожке бежит» – «Плохая слава волчьей рысью бежит».

«Спереди – мужик, сзади – баба (о попе)» – «Спереди посмотреть, похож на мужчину, сзади посмотреть, похож на женщину».

«Терпи казак – атаманом будешь» – «Терпеливый солдат офицером стал».

«Капля дёгтя бочку меда портит» – «Капля грязи испортила лохань меда».

«Нет дыма без огня» – «Нет дыма там, где нет огня...».

А такая русская пословица, как «Учение – свет, а неученье – тьма» напрямую калькируемая ингушами «Дешар – сердало, ца дешар – боадо» в свою очередь восходит к немецкой традиции [8].

Пословицы и поговорки нередко состоят из одного предложения. Часто они состоят из двух частей, одна из которых играет вспомогательную роль для обоснования другой части, заключающей в себе основной смысл. Например, «Коня выбирай по галопу, а человека – по его спокойствию» («Говра чоаболах къоастае, саг сабарах къоастае»). Первая часть пословицы выполняет подручную роль через сравнение (параллелизм) ко второй части, являющейся основной выразительницей идеи пословицы.

Некоторые пословицы состоят из нескольких взаимосвязанных частей. К примеру, пословица, состоящая из четырех частей: «Умерла сестра – окна нет; умер брат – упала стена; умер отец – крыша обрушилась; умерла мать – рухнул весь дом». Пословица состоит из четырех частей, из которых первые три призваны высветить основной смысл, заключенный в четвертой части – главной в семье является мать. Надто отметить, что ингушские пословицы более часто

высоко отзываются о матери, нежели об отце семейства. Случается, что некоторые пространного содержания пословицы пытаются охарактеризовать, к примеру, жизнедеятельность человека в его разные возрастные периоды: «Мужчина двадцатилетний похож на волка – шустрый, ищущий; сорокалетний похож на барса – мужественный, все хватает и не упускает, шестидесятилетний и старше уже похож на медведя – сонливый лежебока».

Придерживаясь традиции русской фольклористики, к своду пословиц и поговорок мы присоединили, в доступной нам мере, свод загадок, являющихся гимнастикой ума, и тестами на сообразительность.

В настоящее время изменилось отношение к народному фольклору. Создаются детские и взрослые фольклорные ансамбли, на уроках дисциплин эстетического цикла стали изучать произведения народного фольклора. Используя все это, учитель воспитывает эстетические чувства, учит детей мыслить образами, формирует у школьников интерес к высокой художественной культуре.

В традициях ингушского фольклора включены ингушские произведения назидательного воспитательного характера, которые представлены притчами, пословицами и поговорками.

Все они в ингушском фольклоре названы одним термином «кица». Тематика их самая разнообразная, употребляются они в речи при самых различных ситуациях. Ярко выраженная дидактическая сторона этих жанров – поучение. Данный свод народной мудрости имеет большое эстетическое и воспитательное значение. Приведенные в работе «кицы» и загадки никак не являются исчерпывающими, но все же они дают представление о мудрости, веками накопленной в народе.

Сегодня воспитательный потенциал ингушского народного фольклора не просто значителен, но и очень перспективен. Фольклор своего народа является верным средством познания эстетического воспитания жизни для учащихся школ.

Библиографический список

1. Семенов Л.П. Мальсагов Заурбек Куразович (Биографическая справка). *Литературная энциклопедия*. Москва, 1932; Т. VI: 747–748.
2. Корзун В.Б., Мальсагов Д.Д., Ошаев Х.Д. основные этапы развития чечено-ингушской советской литературы. *Очерки истории чечено-ингушской литературы*. Грозный: ЧИКИ, 1963.
3. Дахкильгов И.А. *Антология ингушского фольклора*. Т. 10. «Притчи, пословицы, поговорки, кичаш». Нальчик: ООО «Тетраграф», 2012.
4. Дахкильгов И.А. *Мудрые наставления наших предков*. Нальчик, 2002.
6. Столович Л.Н. *Философы России XIX столетия. Биографии, идеи, труды*. Москва, 2002.
7. Дзарахова З.М.-Т. *Этнокультура как основание формирования национального самосознания ингушей*. Диссертация доктора ... педагогических наук. Махачкала, 2007.
8. Танкиев А.Х. Об эстетических и этических терминах ингушского языка. *Духовные башни ингушского народа*. Сборник статей и материалов о народной культуре. Саратов: Региональное приволжское издательство, 1997.
9. Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. Совершенствование концепции эстетического воспитания школьников средствами фольклора. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 304 – 305.
10. Саутиева Ф.Б. Роль народного творчества в повышении эстетического воспитания школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 290 – 291.
11. Батыгова А.Б. Концепт «красота» в английском, русском и ингушском языках. *Студенческий электронный научный журнал*. 2019; 5 (49).

References

1. Semenov L.P. Mal'sagov Zaurbek Kurazovich (Biographical data). *Literaturnaya `enciklopediya*. Moscow, 1932; T. VI: 747-748.
2. Korzun V.B., Mal'sagov D.D., Oshaev H.D. osnovnye `etapy razvitiya checheno-ingushskoy sovetской literatury. *Ocherki istorii checheno-ingushskoy literatury*. Groznyj: ChIKI, 1963.
3. Dahkil'gov I.A. *Antologiya ingushskogo fol'klora*. T. 10. «Pritchi, poslovyicy, pogovorki, kicash». Nal'chik: ООО «Tetrograf», 2012.
4. Dahkil'gov I.A. *Mudrye nastavleniya nashih predkov*. Nal'chik, 2002.
6. Stolovich L.N. *Filosofy Rossii XIX stoletij. Biografii, idei, trudy*. Moscow, 2002.
7. Dzarahova Z.M.-T. *Etnokul'tura kak osnovanie formirovaniya nacional'nogo samosoznaniya ingushej*. Dissertaciya doktora ... pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2007.
8. Tankiev A.H. Ob `esteticheskikh i `eticheskikh terminah ingushskogo yazyka. *Duhovnye bashni ingushskogo naroda*. Sbornik statej i materialov o narodnoj kul'ture. Saratov: Regional'noe privolzhskoe izdatel'stvo, 1997.
9. Radzhabov I.M., Sautieva F.B. Sovershenstvovanie koncepcii `esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov sredstvami fol'klora. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 304 – 305.
10. Sautieva F.B. Rol' narodnogo tvorchestva v povyshenii `esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 290 – 291.
11. Batygova A.B. Koncept `krasota` v anglijskom, russkom i ingushskom yazykah. *Studencheskij `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2019; 5 (49).

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 379.8

Simonyan M.S., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Social and Cultural Activities, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: mger22@yandex.ru

Panarina M.A., 2nd year student, Department of Social and Cultural Activities, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: panarina_marija@mail.ru

TOUR AS PART OF TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS IN THE FRAMEWORK OF PREPARATION OF MANAGERS OF WELFARE ACTIVITY. The article reveals one of the topical issues of modern education in higher education, suggesting practice-oriented orientation. The basis of the research is the process of preparing undergraduate students in the direction of training 51.03.03 "Socio-cultural activities" in the framework of the study of disciplines "Excursion service in socio-cultural activities". The study highlights professional competencies and skills (oratorical, communicative, organizational, analytical, search and research, creative), which are formed by bachelor students in the process of studying the designated discipline, as well as the technologies, forms and means of reinforcing the theoretical knowledge gained during the implementation practical tasks. An innovative and creative approach to the study of practice-oriented disciplines, which was introduced at the Krasnodar State Institute of Culture in teaching of managers of socio-cultural activities, creates competitive and popular personnel in the field of culture. This experience can be implemented in other universities of culture.

Key words: socio-cultural activities, sightseeing service, tour, professional competence and skills, technology, social and cultural activities.

М.С. Симоныя, канд. ист. наук, доц. каф. социально-культурной деятельности, Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: mger22@yandex.ru

М.А. Панарина, студентка 2 курса каф. социально-культурной деятельности, Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: panarina_marija@mail.ru

ЭКСКУРСИЯ КАК ЧАСТЬ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается одна из актуальных проблематик современного образования в высшей школе, предполагающей практикоориентированную направленность. В основе данной статьи лежит процесс подготовки студентов-бакалавров по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» в рамках изучения дисциплин «Экскурсионный сервис в социально-культурной деятельности». В исследовании выделены профессиональные компетенции и навыки: ораторские, коммуникативные, организаторские, аналитические, поисково-исследовательские, творческие, – которые формируются у студентов-бакалавров в процессе изучения обозначенной дисциплины, а также технологии, формы и средства, способствующие закреплению полученных теоретических знания при реализации практических заданий. Инновационный и творческий подход при изучении практикоориентированных дисциплин, который внедрён в Краснодарском государственном институте культуры при подготовке менеджеров социально-культурной деятельности, формирует конкурентоспособные и востребованные кадры в сфере культуры. Данный опыт может быть внедрен и в других вузах культуры.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, экскурсионный сервис, экскурсия, профессиональные компетенции и навыки, технологии социально-культурной деятельности.

В современном мире социально-культурная деятельность активно развивается и совершенствуется: появляются новые формы мероприятий и методы их проведения [1, с. 3]. Одной из эффективных и информативных форм, которая сегодня претерпевает различные изменения и приобретает современные модификации, является экскурсия. Экскурсия – это форма социально-культурной деятельности, представляющая собой аудиовизуальный процесс восприятия окружающего мира, заключающийся в передаче информации об объекте или явлении экскурсоводом участникам экскурсии с целью реализации познавательной и рекреативной функций. Благодаря своей информативности и простоте восприятия экскурсии пользуются большим спросом у разновозрастной аудитории, не только как способ рекреации, но и как особый вид познавательной деятельности: туристические экскурсии, школьные уроки-экскурсии и т. д. Кроме того всё большее распространение в наше время получают променад-спектакли – особая, инновационная форма экскурсий, которая не только позволяет эффективно передавать зрителям информационное содержание программы, но воздействовать на их эмоциональный фон. В Южном федеральном округе таким проектом стал «Голос города», который реализуется в четырёх городах региона. Популярность и востребованность «Голоса города» и мероприятий подобного формата также является доказательством того, что современные формы экскурсий пользуются большим спросом среди потребителей социокультурных услуг.

Подготовка студентами экскурсий в пределах Краснодарского края способствует воспитанию чувства гордости и патриотизма за многовековое культурное наследие России, а также помогает популяризации отечественных мест боевой славы, памятников и других отечественных достопримечательностей [2, с. 15].

Социально-культурная сфера очень подвижна и изменчива, поэтому в ней довольно быстро меняется мода на мероприятия различных форматов. Однако, даже самый современный социокультурный проект имеет в своём основании одну или несколько классических форм социально-культурной деятельности. В этой связи будущим специалистам важно в рамках образовательной программы, по которой они проходят обучение, получить знания не только об инновационных практиках досуговой сферы, но и об, уже апробированных формах, которые в дальнейшем могут быть преобразованы во что-то качественно новое. Для этого в рамках образовательной программы студенты-бакалавры Краснодарского государственного института культуры по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» изучают специальные дисциплины, дающие им возможность познакомиться с различными формами социально-культурной деятельности и их современными модификациями [3, с. 279]. Одной из таких дисциплин является «Экскурсионный сервис в социально-культурной деятельности». В рамках этой дисциплины студенты не только знакомятся с теоретическим содержанием образовательного модуля, но и учатся применять полученные знания в процессе практической деятельности. Во время освоения дисциплины обучающиеся изучают все аспекты экскурсии как формы социально-культурной деятельности, они формируют у себя профессиональные компетенции, которые необходимы для успешного трудоустройства и работы в организациях социокультурной сферы.

Экскурсия – многоаспектный и многоэтапный процесс, во время которого студент может не только получить практические навыки, но и расширить свой кругозор, так как для составления и проведения экскурсии необходимо изучить большое количество информации об объектах и явлениях, которые будут являться частью экскурсии. Также обучающийся получает знания о подготовке и проведении экскурсии, её особенностях. Во время подготовки, проведения и анализа уже проведённой экскурсии у студентов формируются следующие профессиональные компетенции и навыки: ораторские, коммуникативные, организаторские, аналитические, поисково-исследовательские, творческие.

В рамках дисциплины «Экскурсионный сервис в социально-культурной деятельности» каждый студент Краснодарского государственного института культуры разрабатывает и проводит экскурсию по городу и по территории ВУЗа. Таким

образом, у обучающихся появляется возможность примерить на себя роль не только организатора экскурсии, но и экскурсовода. Одной из главных задач экскурсовода является объяснение и описание объектов и явлений во время экскурсии, поэтому для него важно обладать навыками ораторского искусства. Экскурсовод должен уметь оценивать, понимать аудиторию, привлекать её внимание, подстраиваться под её особенности и настроение, интерпретировать любую информацию и делать её простой, интересной и понятной для любых слушателей, для этого ему необходимо знать типы аудиторий и их особенности, а также методики работы с каждой. Кроме того экскурсовод должен владеть красивой, грамотной и чёткой речью, которая приятна и понятна для восприятия, для этого необходимо освоение орфоэпических и грамматических норм, а также постоянное пополнение лексикона [4, с. 26]. Богатый словарный запас необходим не только для того чтобы придать речи насыщенность и выразительность, но и для возможности использования синонимов, благодаря которым происходит интерпретация информации для конкретной аудитории, это позволяет сделать понятнее и интереснее передать содержание экскурсии. Сформированные в рамках экскурсионной деятельности навыки ораторского искусства помогут студентам не только успешно осваивать специальные учебные дисциплины, но и продуктивно осуществлять в дальнейшем свою профессиональную деятельность.

На всех этапах реализации экскурсии организатору необходимы развитые и обширные коммуникативные навыки, которые позволят не только общаться с аудиторией, но с людьми и учреждениями, имеющими отношение к подготовке и проведению экскурсии. Организатор экскурсии должен уметь презентовать не только себя, но и свой проект, для того чтобы заинтересовать и убедить спонсоров, возможных партнеров и аудиторию, в оригинальности и востребованности предлагаемого социокультурного продукта. Так как в настоящее время конкуренция в сфере досуга очень высока, то организатор экскурсии должен обладать умением убеждать, подбирая при этом обоснованные и исчерпывающие аргументы в защиту своего проекта. В современном мире с каждым днём возрастает влияние глобализации на общество, вследствие чего активно развивается международный туризм, который невозможно представить без развитой экскурсионной индустрии. Поэтому важно, чтобы специалист, работающий в социокультурной сфере, владел одним или несколькими иностранными языками, поэтому в учебный план студентов, обучающихся по программе «Социально-культурная деятельность» включён английский язык, что позволяет студентам расширить свои профессиональные возможности. В рамках практического освоения дисциплины «Экскурсионный сервис в социально-культурной деятельности» студенты могут подготовить экскурсию на английском языке и провести её для иностранных студентов Краснодарского государственного института культуры, тем самым расширив и углубив свои знания языка. Также коммуникативные навыки необходимы организатору экскурсий для осуществления обратной связи с аудиторией, так как это необходимо не только для осуществления анализа проделанной работы, но и для поддержания интереса потребителя к конкретному производителю социокультурных услуг. При этом важно использовать не только прямую, но и опосредованную коммуникацию: телефон, социальные сети, электронная почта и мессенджер, так как это позволит добиться наибольшей эффективности.

Большое значение в современной социокультурной сфере играет рекламная кампания, которая может сыграть одну из ключевых ролей в обеспечении популярности и окупаемости любого мероприятия, практика экскурсионной деятельности позволяет студентам наравне с другими компетенциями отработать также свои навыки рекламирования социокультурного продукта. Кроме того что при этом они могут воспользоваться уже приобретенными теоретическими знаниями, у них есть возможность проконсультироваться с практикующими специалистами социально-культурной деятельности, которые преподают в Краснодарском государственном институте культуры, что позволит избежать каких-либо ошибок и качественнее интегрировать теоретическую информацию с практической деятельностью. Также стоит отметить, что практика экскурсионной деятельности

открывает возможность молодым специалистам поработать со спонсорами, которые оказывают проекту финансовую либо материальную поддержку с целью рекламы. Так как в сложившейся социально-экономической ситуации в Российской Федерации сфера культуры имеет недостаточное финансирование, организации и учреждения культуры вынуждены прибегать к помощи инвесторов, благотворительных организаций и спонсорам. Последние в свою очередь обращают большое внимание на то, какую рекламу может предложить им учреждение за оказанную поддержку, поэтому формирование рекламной компетенции необходимо для менеджера социально-культурной деятельности.

Как уже отмечалось выше, экскурсия – это сложный и многоаспектный процесс, который требует работы не одного специалиста, поэтому необходима качественная организация деятельности создателей проекта на протяжении всех этапов. Необходимо осуществить грамотное распределение обязанностей в зависимости от профессиональных и личностных качеств исполнителей и обеспечить своевременный контроль выполнения всех операций. Кроме того организация предполагает планирование всех этапов проведения экскурсии, учитывая при этом особенности и возможные форс-мажорные ситуации, которые могут возникнуть, а также способы их оперативного разрешения. Также организаторские навыки пригодятся и при непосредственном проведении самой экскурсии, так как она предполагает довольно большую аудиторию. Организаторские навыки нужны студентам не только для эффективного и успешного освоения учебной программы и выполнения практических заданий, но и для дальнейшей профессиональной деятельности в качестве менеджеров социально-культурной деятельности.

Подготовка и реализация мероприятия в рамках экскурсионной деятельности способствует развитию у студентов аналитических навыков. Качественный и своевременный анализ позволяет выявлять проблемные поля ещё на этапе планирования и подготовки экскурсии и находить наиболее оптимальные пути для их исправления. Кроме того организатору экскурсии необходимо уметь анализировать рынок социально-культурных услуг: выявлять существующее предложение и спрос, особенности и потребности аудитории, современные тенденции и перспективы их развития. Подбор тематики и маршрута экскурсии следует осуществлять только после многогранного анализа вышеперечисленных параметров, что позволит в достаточной большой степени предсказать востребованность и актуальность проекта у потенциальной аудитории. Также способность анализировать позволит организатору экскурсии выбрать наиболее подходящие методики и тактики для разработки экскурсионной программы в конкретных условиях и в определенный промежуток времени, а анализ аудитории поможет разработать программу, сбалансированную по содержанию и времени проведения. Большую роль в организации любых мероприятий играет анализ, проведенный после реализации проекта и направленный на выявление его сильных и слабых сторон, так как это позволяет учитывать допущенные ошибки в будущем и интегрировать успешные методики и тактики в общую теоретико-практическую базу социально-культурной деятельности. Это в дальнейшем позволит не только выстраивать наиболее грамотный процесс организации, но и разрабатывать новые инновационные формы, опираясь на полученный опыт.

Подготовка и разработка проекта экскурсии невозможна без поисково-исследовательской работы, которая начинается уже на этапе выбора тематики будущей экскурсии. Для выбора актуальной и интересной темы, которая подходит для полноценного раскрытия в формате экскурсии, необходимо исследовать большое количество информации из различных источников, спрос аудитории, возможности и особенности организации. Кроме того поисково-исследовательские навыки необходимы для подбора достоверной интересной и новой для потенциальной аудитории информации. Важную роль в подготовке материала играет первоисточник, поэтому большее внимание нужно уделить архивным документам, данным археологических раскопок и научной литературе, так как это поможет качественнее раскрыть исследуемую проблему. Работа с этими источниками требует определенных теоретических знаний и практических навыков та-

ких как: владение понятийным аппаратом по конкретной теме, умение работать с библиотечными каталогами и электронными базами данных, понимание специфики работы архивов и т.д. При подготовке передвижной экскурсии поисково-исследовательская компетенция необходима для построения насыщенного и нестандартного маршрута, который сможет удовлетворить запросы потребителей социокультурных услуг.

Экскурсионная деятельность, как и любая другая форма социально-культурной деятельности невозможна без творческого подхода, который обеспечивает создание не только интересного, но и уникального продукта, который будет выполнять социально значимые функции и при этом сможет заинтересовать обширную аудиторию. Творчество в любом его проявлении позволяет сделать любое мероприятие ярче и красочнее. Благодаря творческому подходу можно найти новые формы, через которые возможна наиболее точная передача замысла автора. Оригинальный и нестандартный социокультурный продукт имеет больше шансов выдержать конкуренцию на современном рынке досуговых мероприятий и является более привлекательным для потребителя. Поэтому важно, чтобы организатор экскурсии мог видеть необычное в обычном и, при помощи доступных ему материальных и нематериальных средств раскрывать это аудитории, передавая ей определенную смысловую нагрузку и обеспечивая удовлетворение её культурно-досуговых потребностей. Также творческий подход необходимо использовать для проведения рекламной кампании, которая, не смотря на обилие в современных СМИ рекламного контента, сможет привлечь внимание потенциального потребителя и обеспечить достаточную аудиторию для реализуемого проекта. Таким образом, «во время подготовки экскурсии и решения возникающих задач, обусловленных особенностями этой формы социально-культурной деятельности, современной индустрии досуга и спроса аудитории, у студентов формируются творческое видение предметов и объектов» [5, с. 6], что, безусловно, важно в работе специалиста данной сферы.

Во время подготовки экскурсии студенты-бакалавры учатся внедрять в свою практическую работу технологии социально-культурной деятельности, которые представляют собой совокупность приёмов и методик, обеспечивающую интеграцию теоретических знаний и практических навыков для достижения генеральных целей социально-культурной деятельности. К основным технологиям относятся: социализирующая, творческая и коммуникативная, а уже из них выделяются прикладные, все они активно используются в рамках современной экскурсионной деятельности. Особой популярностью пользуются интерактивные, игровые, культурно-творческие, образовательные и рекреационные технологии. Внедрение различных приёмов и методик социально-культурной деятельности позволяет придать индивидуальный облик мероприятию, сделать его целостным и добавить большей динамики, а также интенсивнее воздействовать на более широкую аудиторию.

Кроме того студентам предлагается закрепить полученные теоретические знания в рамках практической реализации проекта экскурсии, для них организуется посещения различных экскурсионных программ и мероприятий для ознакомления с существующими методиками и тактиками проведения мероприятий подобного формата. Это позволяет студентам не только изучать современный социокультурный рынок, но и учиться анализировать и выявлять сильные и проблемные аспекты любого мероприятия, что также способствует накоплению профессионального опыта и развитию критического мышления.

Для подготовки специалиста, который сразу после окончания ВУЗа сможет успешно осуществлять свою профессиональную деятельность, необходима образовательная программа, которая будет интегрировать в себе преподавание обширных теоретических аспектов и обеспечение широкой базы для практической деятельности. Поэтому важно, чтобы в учебном плане содержалось достаточное количество практикоориентированных дисциплин, позволяющих студентам получать профессиональный опыт и необходимые для дальнейшей работы навыки. Это обеспечит подготовку конкурентоспособных и востребованных кадров в сфере культуры.

Библиографический список

1. Лях О.А., Лиханова В.В. Инновации в экскурсионной деятельности *Cyberleninka.ru: научная электронная библиотека «Киберленинка»*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-ekskursionnoy-deyatelnosti-1>
2. Курило Л.В. *Основы экскурсионной деятельности: учебное пособие*. Москва, 2012.
3. Симонян М.С., Панарина М.А. Выставочная деятельность как фактор формирования профессиональной компетентности студентов-бакалавров по направлению подготовки социально-культурная деятельность. *Проблемы современного педагогического образования*. Ялта, 2018; Вып. 61.; Ч. 1: 279 – 282.
4. Долженко Г.П. *Экскурсионное дело в высших учебных заведениях: история и методика обучения: учебное пособие*. Ростов-на-Дону, 2011.
5. Симонян М.С. *Рабочая программа учебной дисциплины «Экскурсионный сервис в социально-культурной деятельности»*. Краснодар, 2015.

References

1. Lyah O.A., Lihanova V.V. Innovatsii v 'ekskursionnoj deyateli'nosti Syberleninka.ru: nauchnaya 'elektronnaya biblioteka «Kiberleninka». Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-ekskursionnoy-deyatelnosti-1>
2. Kurilo L.V. *Osnovy 'ekskursionnoj deyateli'nosti: uchebnoe posobie*. Moskva, 2012.
3. Simonyan M.S., Panarina M.A. Vystavochnaya deyateli'nost' kak faktor formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov-bakalavrov po napravleniyu podgotovki social'no-kul'turnaya deyateli'nost'. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Yalta, 2018; Vyp. 61.; Ch. 1: 279 – 282.
4. Dolzhenko G.P. *'Ekskursionnoe delo v vysshih uchebnyh zavedeniyah: istoriya i metodika obucheniya: uchebnoe posobie*. Rostov-na-Donu, 2011.
5. Simonyan M.S. *Rabochaya programma uchebnoj discipliny «Ekskursionnyj servis v social'no-kul'turnoj deyateli'nosti»*. Krasnodar, 2015.

Статья поступила в редакцию 28.03.19

УДК 371

Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Moscow region, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru
Nikulina Ya.S., MA student, Gzhel State University (Elektroizolyator, Moscow region, Russia), E-mail: ni-ku-li-na@yandex.ru

SCHOOL AS THE COORDINATOR OF THE INCREASE OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF A FAMILY. The article attempts to identify problems of interaction between family and school at the present stage, to identify the role of school as a coordinator of this interaction; to identify ways, including the use of information resources for effective cooperation with the family and constructive dialogue within interests of the child, his development and self-determination. The authors conclude that an essential prerequisite to establishing partnerships family and school is the information platform for interaction. Information should be qualitative and accessible. Only in this case it is an important factor in the involvement of parents in school life. School website, e-diary/log becomes an important information resource for parents, and for school-lever coordination in collaboration with the families. Information openness and transparency is the key to building confidence among all the participants in the educational process.

Key words: coordinator, educational potential, partnership, efficiency, development, information resources, constructive dialogue, self-determination, family, school, child, personality, interaction.

Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, проф. каф. психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», Московская область, п. Электроизольатор; проф. кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Я.С. Никулина, магистрант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» Московская область, п. Электроизольатор, E-mail: ni-ku-li-na@yandex.ru

ШКОЛА КАК КООРДИНАТОР ПОВЫШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ

В данной статье сделана попытка обозначить проблемы взаимодействия семьи и школы на современном этапе, обозначить определённую роль школы как координатора данного взаимодействия; наметить пути, в том числе, использование информационных ресурсов, для эффективного сотрудничества с семьей и конструктивного диалога с ней в интересах ребёнка, его развития и самоопределения. Авторы делают выводы о том, что одной из важнейших предпосылок установления партнёрских отношений семьи и школы является информационная платформа взаимодействия. Информация должна быть качественной и доступной. Только в этом случае она – важный фактор участия родителей в школьной жизни. Школьный сайт, электронный дневник / журнал становится важным информационным ресурсом для родителей, а для школы – рычагом координации во взаимодействии с семьями. Информационная открытость и прозрачность – ключ к установлению доверия между всеми участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: координатор, воспитательный потенциал, партнерство, эффективность, развитие, информационные ресурсы, конструктивный диалог, самоопределение, семья, школа, ребёнок, личность, взаимодействие.

Школа как авторитарное явление теряет свою актуальность. В настоящее время ей нужно приспосабливаться к новым социальным реалиям, искать новые пути и формы взаимодействия с общественным организмом и, прежде всего, с семьей. Являясь самым активным субъектом по воспитанию и обучению детей, школа должна использовать воспитательный потенциал семьи как немаловажный ресурс своей педагогической деятельности. Педагоги и родители нацелены на решение одной задачи: воспитание и развитие личности, способной к самореализации в постоянно меняющемся социо-культурном пространстве. Обретение социального опыта ребёнком, формирование нем жизненно важных качеств для самоопределения возможно только при тесном и активном взаимодействии всех участников образовательного процесса, когда ни одна из сторон не является лишь пассивным объектом взаимодействия. Только при условии объединения воспитательных усилий семьи и школы можно успешно решить поставленную задачу [1].

Известно, что семья закладывает основы духовного и физического становления ребёнка, его личностного развития в раннем детстве и в последующие школьные годы. Безусловно влияние и социальных условий, бытового окружения, различных общественных организаций. Но организующим центром современной воспитательной работы школы, семьи и общественности должна выступать школа. Об этом свидетельствует ряд факторов, вот некоторые из них:

- школа дает необходимый уровень образования учащимся в соответствии с современными запросами;
- школа обеспечена квалифицированными педагогами, способными влиять на учащихся и их родителей;
- дети выполняют учебную работу в школе (большая часть времени), затем дома, когда родители заняты в сферах производственной деятельности и их традиционные контакты с детьми ослабевают [2].

Все названное определяет главенствующую роль школы, её первостепенность воздействия на воспитание детей и повышение педагогической культуры их родителей. Вот почему школа должна выступать координирующим центром, объединяющим деятельность семьи и школы [3].

От школы зависит эффективность взаимодействия педагогов и родителей обучающихся в деле воспитания личности гражданина России.

Разработанный и внедренный стандарт нового поколения (ФГОС), основанный на неразрывном единстве учебной и внеурочной деятельности, ориентированной на духовно-нравственное развитие ребёнка, предполагает интеграцию усилий семьи и школы для успешной реализации задач их сотрудничества в деле воспитания и обучения.

Процесс воспитания длителен, непрерывен, поступателен и имеет свои стадии, в каждой из которых ряд определенных проблем. Назовем некоторые из важнейших проблем совместной воспитательной работы семьи и школы:

1. Осмысление целей и содержания учебно-воспитательной работы школы и семьи. Родители, как и педагоги, должны осознать, что цель воспитания – всестороннее развитие личности.

2. Стимулирование активности учащихся в своем личностном развитии. Дети, родители которых поддерживают благоприятную психологическую атмосферу в семье, показывают пример высокой нравственности, более интенсивно развиваются в интеллектуальном и духовно-нравственных планах.

3. Учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Родители по мере взросления своих детей излишне опекают их, лишая самостоятельности, что является причиной разногласий и недопониманий в семье, негативно влияющих на качество образования [4].

Для решения вышеперечисленных проблем важно строить взаимодействие родителей и учителей на принципах гуманизма и партнерства, способствующих эффективности сотрудничества в деле воспитания детей.

Учитывая уровень развития учащихся, запросы и интересы семьи, школы, осуществляя партнерскую деятельность способствует формированию воспитательной среды, когда:

- проводит совместные мероприятия и праздники, спортивные соревнования, субботники, благотворительные акции, конкурсы для детей и их родителей, которые сплачивают коллектив;
- привлекает родителей к выработке общей стратегии деятельности образовательной организации и семьи; к созданию Программы совместной работы, повышая при этом культуру взаимодействия родителей и педагогов; находя новые формы для сотрудничества;
- выстраивает сотрудничество «дети-учителя-родители» в рамках процесса равноправия всех участников, носящего развивающий характер;
- обеспечивает свободный досуг родителей на уроке в любое удобное для них время, а не только в общепринятые Дни открытых дверей, что, безусловно, позволяет родителям сохранить интерес к школьной жизни ребёнка, а педагогам-лучше узнать ребёнка и типы семейного воспитания;
- проводит родительские собрания, лектории, встречи с администрацией, беседы с целью помочь родителям найти правильные методы воспитания, а не только с целью информации об успеваемости и поведении [5].

Особенно важным взаимодействие семьи и школы остается в решении проблем детей «группы риска» (отставание в учебе, пропуски уроков, нарушение правил поведения). Для определения причин неуспеваемости ребёнка с целью коррективы своей деятельности педагоги и родители должны найти взаимопонимание, стать единомышленниками, выработать единые требования в интересах ребёнка и его успешности. Индивидуальные встречи, совместные обсуждения, подключения социо-психологической службы становятся наиболее значимыми в работе школы с семьей «трудных» детей [6].

Сегодня стали традиционными бесплодные и опасные взаимные обвинения школы и родителей. В основе этих обвинений – любой конфликт или острая ситуация, вызванная или агрессивным поведением ребёнка, или дракой детей, их плохой успеваемостью, или словесными оскорблениями. Чтобы научиться выходить из замкнутого круга взаимообвинений школы и семьи необходимы трезвость и реалистичность мысли, а главное – самокритичность обеих сторон.

Как правило, мешает конструктивному диалогу стереотипная родительская реакция, когда при малом или большом конфликте родители стараются переложить решение воспитательной проблемы только на школу.

Задача педагога преодолевая предубеждения, включая родителей в педагогическую работу, выводить ребёнка из любой конфликтной ситуации.

Ошибки и срывы, результатом которых всегда является унижение ребёнка, случаются и у педагога (необъективная оценка, несправедливо и обидно сказанное слово в адрес ученика, ирония...). Эти факты широко освещаются в СМИ [7]. Как с честью выходить из подобных конфликтов? Найти в себе силы и извиниться! Учитель всего лишь человек, и ничто человеческое ему не чуждо.

Одной из важнейших предпосылок установления партнерских отношений семьи и школы является информационная платформа взаимодействия.

Информация должна быть качественной и доступной. Только в этом случае она – важный фактор участия родителей в школьной жизни [8].

Какая информация наиболее значима для родителей и востребована ими?

Многие исследования последних лет показывают, что родительский запрос очень деформирован, но основные тенденции увидеть вполне реально, если проследить интересы конкретной группы родителей конкретной школы, класса, отдельной социальной группы (родители детей с ОВЗ) [9].

Используя аналитические материалы Института образования НИУ ВШЭ, автором данной работы совместно с психологом проведен опрос родителей МОУ СОШ № 22 с УИОП п. Дубовая роща Московской области Раменского р-на с целью поиска эффективной стратегии информационного взаимодействия ОУ с родителями.

В результате опроса сделаны следующие выводы.

Родители хотят получать больше информации о планах развития школы, о работе с одаренными и отстающими детьми. При этом большинство родителей считают себя «прекрасно информированными» о режиме работы школы и контактных данных педагогов и администрации, о школьной жизни собственных детей. Информация об успеваемости детей, о квалификации учителей, по мнению большинства родителей, полезна им для определения качества образования, для принятия необходимых мер в том случае, если их ожидания успешной учебы ребёнка не оправданы. (Например, для выбора образовательной организации или дальнейшей образовательной траектории). Причины низкой эффективности взаимодействия между семьей и школой заключается в особенностях информационного поведения родителей. Многие из них активно включаются в информационный поиск, если есть возможность выбора ОУ, но не считают целесообразным посвящать свое время поиску информации об образовании своих детей, которые успешно учатся.

Можно ли сделать информационные ресурсы полезными для всех родителей?

Ответом на этот вопрос стал анализ содержания официального сайта МОУ СОШ № 22 с УИОП (school22oo@mail.ru). При большом количестве ин-

формации в соответствии с современными требованиями законодательства о ведении школьного сайта, нет трёх существенных для вовлечения родителей тем:

- как и чем родители могут помочь в образовательном процессе своих детей?
- как и чем родители могут помочь школе в создании условий для комфортного и эффективного обучения детей?
- в чем интересной для самих родителей и полезном для их детей они могут принять участие?

Перечисленные вопросы стали рекомендацией по созданию на сайте школы адресного раздела «Для родителей» с подразделами:

- «Школе нужна наша помощь!» (найти педагога на вакантное место, внести оригинальную идею проведения творческого дня, установить контакт с партнерской организацией, организовать экскурсии)
- «Вам это интересно?» (с предложениями принять участие в создании выпуска школьной интернет-газеты, создать театр моды, оформить выставку совместно с детьми и учителями).

Важны также актуальность и своевременность информации, позволяющие чаще заходить на школьный сайт, интерактивность информационных ресурсов для включения родителей в активную коммуникацию, что пока развито на школьном сайте очень слабо и остается хорошим резервом для взаимодействия школы и семьи.

Нельзя не отметить особую популярность среди родителей МОУ СОШ № 22 с УИОП электронных дневников и журналов с информацией об образовательных результатах их собственных детей. В результате опроса выявлено, что электронный журнал и электронный дневник намного популярнее, чем школьный сайт, и положительно влияют на имидж школы. При этом родители высказывают отрицательное отношение к отсутствию в них корректных рекомендаций по возникающим в учебе ребёнка проблемам.

Таким образом, школьный сайт, электронный дневник/журнал становится важным информационным ресурсом для родителей, а для школы – рычагом координации во взаимодействии с семьями. Информационная открытость и прозрачность – ключ к установлению доверия между всеми участниками образовательного процесса.

Следует признать готовность школы к первостепенной роли во всех ее аспектах как организатора и координатора взаимодействия педагогов и родителей. Но в одностороннем порядке диалога не получится. Семья также должна сделать шаг на встречу. Помочь сделать такой шаг – задача школы. Систематическая, последовательная, профессиональная работа учителей, администрации школы, педагогов ДО, направленная на укрепление связи между школой и семьей, их партнерских отношений, будет успешной при условии заинтересованности, ответственности, необходимых знаний (в том числе, возрастных и индивидуальных особенностей детей, условий их семейной жизни и состояния воспитания в семье) педагогов в развитии детей и установление конкретных контактов с их родителями.

Только идя, рука об руку, семья и школа будут эффективно взаимодействовать между собой. Без семьи и образования будет не полным, как, впрочем, и наоборот. На школу, как координатора этого взаимодействия, возложена миссия создания естественного и необходимого для ребёнка процесса взаимодействия и взаимообогащения двух социальных отдельных институтов, в которых формируется будущая страна – наши дети.

Библиографический список

1. Белая М.В. Семья, школа, социум: навстречу друг другу. *Народная газета*. 2013; 4: 14.
2. Гуров В.Н. *Теория и методика работы школы с семьей*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1997.
3. Елисеева Т.П. Особенности взаимодействия школы и семьи в современных условиях. *Семья*. 2012; 5: 10.
4. Землянухина Н.А. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности ребёнка. *Социальная педагогика*. 2014; 1: 24.
5. Короткова Ю.А. Школа как координатор совместной деятельности школы и семьи. Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016: 117 – 119.
6. Мерцалова Т.А., Гошин М.Е. Родительское участие в управлении... и не только! *Народное образование*. 2015; 8: 78 – 83.
7. Мерцалова Т., Косарецкий С. Каким должен быть школьный сайт. Сайты развиваются, но чаще для «галочки», а не ради потребителей. *Управление школой*. 2013; 10: 19 – 26.
8. Ямбург Е.А. *Школа и ее окрестности*. Москва: Центр книги Рудомина, 2011: 273 – 275.

References

1. Belaya M.V. Sem'ya, shkola, socium: navstrechu drug drugu. *Narodnaya gazeta*. 2013; 4: 14.
2. Gurov V.N. *Teoriya i metodika raboty shkoly s sem'ej*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1997.
3. Eliseeva T.P. Osobennosti vzaimodejstviya shkoly i sem'i v sovremennykh usloviyah. *Sem'ya*. 2012; 5: 10.
4. Zemlyanuhina N.A. Vliyaniye vnutrisemeynykh otnoshenij na formirovaniye lichnosti rebenka. *Sotsial'naya pedagogika*. 2014; 1: 24.
5. Korotkova Yu.A. Shkola kak koordinatorkovmestnoy deyatelnosti shkoly i sem'i. Aspekty i tendencii pedagogicheskoy nauki: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, dekabr' 2016 g.). Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2016: 117 – 119.
6. Mercialova T.A., Goshin M.E. Roditel'skoe uchastie v upravlenii... i ne tol'ko! *Narodnoe obrazovanie*. 2015; 8: 78 – 83.
7. Mercialova T., Kosareckij S. Kakim dolzhen byt' shkol'nyj sayt. Sajty razvivayutsya, no chasche dlya «galochki», a ne radi potrebitel'ej. *Upravlenie shkoloj*. 2013; 10: 19 – 26.
8. Yamburg E.A. *Shkola i e okrestnosti*. Moskva: Centr knigi Rudomina, 2011: 273 – 275.

Статья поступила в редакцию 25.03.19

УДК 378

Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Moscow region, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru
Romaniuk E.V., MA student, Gzhel State University (Elektroizolyator, Moscow region, Russia), E-mail: rev140100@yandex

PSYCHO-PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF COMMUNICATIVE TRAINING IN FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION STUDENTS OF A COLLEGE. The article shows forms of additional opportunities to develop foundations of professional communication among college students through the use of educational forms – communicative training. Good mutual understanding is an important factor in the relations between people in their professional activities. In the process of communicative training there is development of communicative competence, expansion of communicative skills in professional communication. The authors conclude that communication through communicative training has great potential, primarily in the exchange and receipt of information, professional interaction between students, but the training opportunities should be used in conjunction with other forms of training and education of future graduates of the secondary vocational education.

Key word: vocational secondary education, professional communication, competence, communication, communicative competence, professional activity, training, group method, training, communication training, tools, communicative training.

Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, проф. каф. психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», Московская область, п. Электроизольатор; проф. кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Е.В. Романюк, студентка магистратуры, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» Московская область, п. Электроизольатор, E-mail: rev140100@yandex

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА

В статье показаны возможности формирования основ профессионального общения у студентов техникума посредством применения коммуникативного тренинга. В статье так же рассмотрены психолого-педагогические особенности студентов СПО. В процессе коммуникативного тренинга происходит развитие коммуникативной компетенции, расширение коммуникативных навыков в профессиональном общении. Авторы делают вывод о том, что общение посредством коммуникативного тренинга имеет огромные потенциальные возможности, прежде всего в обмене и получении информации, профессиональном взаимодействии между студентами СПО, но возможности тренинга необходимо использовать в комплексе с другими формами организации обучения и воспитания будущих выпускников системы СПО.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, профессиональное общение, компетенции, коммуникации, коммуникативная компетенция, профессиональная деятельность, процесс профессиональной подготовки, групповой метод, тренинг, коммуникативный тренинг, средства коммуникативного тренинга.

В настоящий момент наше современное общество ставит перед средним профессиональным образованием очень важные и сложные задачи. Для того чтобы соответствовать времени среднему профессиональному образованию необходимо постоянное совершенствование.

Подготовка будущих специалистов со средним профессиональным образованием в техникумах страны, на текущий момент, является одной из актуальных проблемой современной системы образования.

Это, в первую очередь, связано с тем, что Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 831 от 02.11.2015, а так же Перечнем ФГОС СПО сформирован список 50-ти наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий – ТОП 50, которые требуют среднего

профессионального образования. По профессиям из списка топ-50 внедряются новые формы и стандарты обучения.

Основной контингент обучающихся в средних специальных учебных заведениях соответствует возрасту 14-17 лет, называемому «ранняя юность».

Данный возрастной период имеет характерологические особенности [1] (табл. 1):

Тем самым можно сказать, что период обучения в условиях СПО во многом является для обучающихся переломным. Именно от успешности или неспешности обучения и формирования основ профессиональной компетентности, в том числе, коммуникативной компетентности, основу которой составляет профессиональное общение.

Таблица 1

Психолого-педагогические особенности студентов СПО

№	Проявляющиеся качества личности и психологические особенности
1.	Продолжает формироваться самосознание: представление о себе самом, самооценивание своей внешности, умственных, моральных, волевых качеств.
2.	Ведущей деятельностью является учебно-профессиональная деятельность.
3.	Происходит соотношение себя с идеалом, появляется возможность самовоспитания.
4.	Возрастает волевая регуляция.
5.	Возникает сухой рационализм, практицизм.
6.	Отсутствует подлинная самостоятельность, наблюдается подверженность влиянию сверстников, повышенная внушаемость и конформизм по отношению к сверстникам.
7.	Основным мотивом познавательной деятельности является приобретение профессии.
8.	Возрастает концентрация внимания, объем памяти, продолжает формироваться абстрактно-логическое мышление.
9.	Появляется умение самостоятельно разбираться в сложных вопросах.
10.	Появляется стремление к самоутверждению, независимости, оригинальности.
11.	Формируется собственное мировоззрение как целостная система взглядов, знаний, убеждений, своей жизненной философии – увлечение псевдонаучными теориями, создание собственных теорий жизни, любви, политики, максимализм суждений.
12.	Нередко проявляется негативизм: пренебрежение к советам старших, критиканство, проявление недоверия.
13.	Происходит существенная перестройка эмоциональной сферы.
14.	Возникает первое чувство любви, дружбы.
15.	Завершается половое созревание. Формируется отношение к зарождающимся сексуальным желаниям.

В целом, среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности [2; 3].

В связи с этим, выделяют одну из основных задач – создание очень современной системы подготовки. В ее решении важное значение приобретает не только содержание образования, но и методы, формы и средства обучения нового типа на основе современных технологий, положительно зарекомендовавших себя в мировой и отечественной образовательной практике, которые будут способствовать профессиональному становлению будущего специалиста СПО, оптимальному развитию его познавательных интересов в будущей профессии, интеллектуального потенциала, творческих способностей, самосовершенствованию.

Современным специалистам СПО независимо от сферы деятельности необходимо обладать навыками работы с информацией; знать особенности коммуникативной среды; владеть и уметь использовать принципы профессионального и делового общения при планировании и анализе своих действий; определять цели и стратегии контактов; учитывать намерения и способы коммуникации партнеров и коллег; менять по мере необходимости собственные речевые тактики и стратегии и т.д. В профессиональной подготовке студента СПО следует учитывать требования, которые предъявляются рынком труда к коммуникативным умениям и навыкам специалиста СПО и широко внедрять в образовательный процесс наиболее продуктивные методики теоретического и практического усвоения и развития основ и знаний профессионального взаимодействия [4; 5].

Общение играет если не главную, то одну из главных ролей в эффективности профессиональной деятельности человека. Поэтому за последние несколько лет появились исследования, посвященные профессиональному общению в разных профессиях и направлениях деятельности [6]. Исследуя процесс профессионального общения студентов, можно прийти к выводу о том, что подготовка будущего специалиста СПО в этом направлении приводит к малой ее результативности. Это говорит о том, что используемые методы в процессе такой подготовки недостаточно эффективны. Поэтому возникает вопрос о поиске таких способов и форм, с помощью которых процесс подготовки и формирования основ профессионального общения проходил бы на достаточно высоком уровне [7]. Это возможно благодаря широкому использованию в этом процессе такой формы обучения как коммуникативный тренинг.

Несмотря на то, что любой тренинг является промежуточной формой обучения, именно данная форма может более эффективно обеспечить поэтапную трансформацию одной базовой формы деятельности студентов в другую.

Под базовыми формами деятельности студентов в условиях профессионального образования, вслед за А.А. Вербицким и др., мы понимаем следующие:

1. Учебная деятельность академического типа, примером которой является информационная лекция.
2. Квазипрофессиональная деятельность, моделирующая условия, содержание и динамику профессиональной деятельности в условиях профессиональной подготовки студентов.
3. Учебно-профессиональная деятельность, где студент выполняет реальные исследовательские или практические функции. Здесь завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

К промежуточной форме, кроме тренинга, можно отнести семинары-дискуссии, групповые практические занятия, круглые столы и пр.

Рассмотрим более подробно такую форму как коммуникативный тренинг.

Это эффективная коллективная форма обучения. Находясь с самого начала в деятельностной позиции, при данной форме обучения, студенты получают более развитую практику использования учебной информации и ее интеграции в профессиональную деятельность. При этом предполагается учет личностных особенностей каждого студента, его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива. Согласно исследованиям, приведенным в статье Н.С. Аболина и О.Б. Акимова «Процесс профессионального обучения и формирование коммуникативной компетенции» по вопросу разработанной программы тренингов делового общения – у студентов заметно возрастает самооценка, укрепляются взаимоотношения в группе, улучшаются показатели самочувствия, активности, настроения, снижения конфликтности и т.д. Коммуникативные тренинги по специально разработанным программам, проводимые в группах студентов, позволяют решать актуальную проблему психологии – формирование коммуникативной компетенции – важную для каждого отдельного индивида и для общества в целом [7].

Компетентность личности в общении предполагает правильную оценку собственного психологического потенциала, адекватную ориентацию в ситуации и умение правильно сформулировать задачу.

Библиографический список

1. Кустова Е.И., Казанская В.Г. Особенности личности учащихся среднего профессионального образования. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2016; 4-1: 150 – 157.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном формате. *Высшее образование в России*. 2006; 11: 7 – 10.
3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Парадоксы реформы образования и проблема форм организации учебной деятельности. *Проблемы социально-экономического развития Сибири*. 2013; 1 (11): 68 – 75.

Как уже отмечалось, в современной науке расширяются исследования, связанные с изучением особенностей общения, в том числе и в профессиональной деятельности. Так как увеличивается интенсивность информационных потоков, межличностного, межкультурного сотрудничества с помощью разнообразных средств, как традиционных (устная речь, печатный текст), так и современных (телевидение, интернет, социальные сети).

Коммуникативная компетентность – это элемент профессиональной компетентности. Она характеризуется уровнем приобретенных навыков и умений, обеспечивающих определенное, соответствующее ситуации профессиональное поведение. Исходя из структуры общения коммуникативная компетентность рассматривается, как готовность воспринимать другого человека и контактировать с ним и как способность ставить и решать конкретные типы коммуникативных задач в профессиональной деятельности. Хорошее взаимопонимание, верно выстроенные контакты являются важным фактором отношений между людьми в профессиональной деятельности. Поэтому именно при получении знаний и овладении профессией студенту СПО необходимо обучаться умению понимать других и быть понятым. Сформировать навыки общения в целом и в профессиональной деятельности в частности [7].

Усложнение и дифференциация современных видов профессиональной деятельности требует формирования определенных качеств личности, в том числе и профессиональных.

Для студентов СПО наиболее результативным методом в данном случае и являются коллективные формы обучения – тренинги, которые ориентированы на приобретение знаний непосредственного профессионального и жизненного опыта. Основным результатом такого обучения, достигающийся через сопереживание – развитие коммуникативной компетенции, расширение коммуникативных навыков в профессиональном общении.

Единого толкования понятия «тренинг» не существует. Часто «тренингом» называют любое групповое занятие, на котором выполняются тренировочные упражнения. Данный термин происходит из английского языка («train» «training») и в русском переводе имеет следующий ряд значений: воспитание, обучение, подготовка, тренировка, дрессировка. Единой классификации тренингов не существует. Выделяют тренинги направленные на развитие навыков саморегуляции, коммуникативные тренинги, тренинговые подходы, стимулирующие личностный рост, обучающие тренинги. Мы рассматриваем коммуникативный тренинг у студентов СПО как тренажер, позволяющий в психологически безопасной обстановке формировать, отрабатывать и фиксировать навыки общения, приобретаемые вместе с освоением профессии [6; 7].

Тренинговые занятия по формированию основ профессионального общения наиболее эффективны в период обучения студента в техникуме, так как это не только получение и обмен информацией, но и отработка полученных знаний на практике. Особенно полезны тренинги для закрепления умения работы в команде ради конкретной цели. Сплоченность создает предпосылки для познавательной и трудовой деятельности и позволяет избежать или решить с минимальными затратами конфликтные ситуации. В процессе группового общения студентов происходит освоение новых способов взаимодействия, вырабатываются стратегии принятия решений, то есть все то, что способствует формированию и развитию в дальнейшем устойчивых профессиональных отношений [7].

В целом все тренинговые упражнения должны быть направлены на оптимизацию межличностных отношений в группе и на осознание себя в системе профессионального общения. Во время коммуникативных тренингов у студентов кроме обмена профессиональной информацией отрабатываются навыки принятия групповых решений, осуществления координации коллективной деятельности, делегирование полномочий и пр.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что полученные на тренингах основы знаний и навыки позволяют студентам более осознанно и достойно войти в мир избранной профессии. Все перечисленное говорит об эффективности использования коммуникативного тренинга для личностного развития учащихся в системе профессионального образования. Также на основе рассмотренной формы обучения студентов можно сделать вывод о том, что общение посредством коммуникативного тренинга имеет огромные потенциальные возможности, прежде всего в обмене и получении информации, профессиональном взаимодействии между ними.

В заключении следует отметить, что в плане подготовки к профессиональному общению будущих специалистов СПО возможности формы коммуникативного тренинга велики, но их необходимо использовать в комплексе с другими формами организации обучения, лишь как ее составляющую. Коммуникативный тренинг – это хорошее дополнение к передаче специализированных знаний, необходимых в конкретной сфере деятельности – профессиональному общению студентов СПО.

4. Короткова Е.Г., Гафуров Н.Ш. Компетенции профессионального общения менеджера. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование». Педагогические науки.* 2013; Том 5; № 2: 4 – 8.
5. Савин А.В. Методы подготовки к профессиональному общению будущих специалистов с использованием современных аудиовизуальных средств. *Вестник Бурятского государственного университета.* 2010; 5: 9 – 124.
6. Ореховская Н.А. Зачем нужен студенту коммуникативный тренинг. *Инновационная наука.* 2015; 4-3: 3 – 6.
7. Аболина Н.С., Акимова О.Б. Процесс профессионального обучения и формирование коммуникативной компетенции. *Инновационные проекты в образовании.* 2013; 6: 8 – 11.

References

1. Kustova E.I., Kazanskaya V.G. Osobennosti lichnosti uchaschihsya srednego professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* 2016; 4-1: 150 – 157.
2. Verbickij A.A. Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom formate. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2006; 11: 7 – 10.
3. Verbickij A.A., Larionova O.G. Paradoksy reformy obrazovaniya i problema form organizacii uchebnoj deyatel'nosti. *Problemy social'no-ekonomicheskogo razvitiya Sibiri.* 2013; 1 (11): 68 – 75.
4. Kороткова Е.Г., Гафуров Н.Ш. Компетенции профессионального общения менеджера. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование». Педагогические науки.* 2013; Том 5; № 2: 4 – 8.
5. Savin A.V. Metody podgotovki k professional'nomu obscheniyu buduschih specialistov s ispol'zovaniem sovremennykh audiovizual'nykh sredstv. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2010; 5: 9 – 124.
6. Orekhovskaya N.A. Zachem nuzhen studentu kommunikativnyj trening. *Innovacionnaya nauka.* 2015; 4-3: 3 – 6.
7. Abolina N.S., Akimova O.B. Process professional'nogo obucheniya i formirovanie kommunikativnoj kompetencii. *Innovacionnyye proekty v obrazovanii.* 2013; 6: 8 – 11.

Статья поступила в редакцию 25.03.19

УДК 378

Tantsura T.A., senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: ttancyra@yandex.ru

APPLICATION OF THE CASE-STUDY FOR THE DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN PROFESSIONAL AREA. In the article a problem of development high school students' foreign language communicative competence in consideration of professional context is presented. The author deals with training models (semiotic training models, imitation training models and social training models) that help to master foreign language knowledge, skills and increase students' learning activity. On the basis of professionally significant information for students the teacher establishes a case to provoke students' interaction regarding analysis and formulating the solution of the problem imitating professional one. The main task of the teacher is to encourage students' activity within professionally oriented situations or cases that results the growth of students' motivation to foreign language learning, promotes interaction in the group, carries out interdisciplinary integration and allows to develop productively foreign language communicative competence.

Key words: foreign language communicative competence, training models, learning activity, students' interaction, professionally oriented cases, motivation.

T.A. Tantsura, доц. Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ CASE-STUDY ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье представлена проблема развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза с учетом профессионального контекста. Автор рассматривает обучающие модели (семиотическую обучающую модели, имитационные обучающие модели и социальные обучающие модели), которые помогают улучшить знания и навыки иностранного языка и увеличить познавательную активность студентов. На основе профессионально значимой информации для студентов преподаватель разрабатывает кейс, чтобы спровоцировать взаимодействие студентов относительно анализа и формулирования решения по проблеме, имитирующей профессиональную. Основной задачей педагога является побудить студентов к деятельности в рамках профессионально ориентированных ситуаций или кейсов, что ведёт к росту мотивации студентов к изучению иностранного языка, содействует взаимодействию в группе, осуществляет междисциплинарную связь и позволяет результативно развить иноязычную коммуникативную компетенцию.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, обучающие модели, учебная деятельность, взаимодействие студентов, профессионально ориентированные кейсы, мотивация.

Требования ФГОС в настоящее время определяют то, что обучение иностранному языку в вузе направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Развитие современного общества обуславливает владение иностранным языком с целью его эффективного применения в ситуациях профессионального взаимодействия [1]. Исследованием сущности, структуры и основных элементов иноязычной коммуникативной компетенции занимались многие ученые (И.А. Зимняя, И.Л. Бим, А.В. Хуторской и др.), определяя «компетенцию» как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучаемого по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой деятельности [2, с. 8 – 9]. Отсюда основной задачей обучения иностранному языку является формирование и развитие коммуникативной компетенции, которая способствует участию личности социолингвистических ситуациях в устной и письменной формах [3].

В неязыковых вузах обучение иностранному языку ориентировано на овладение знаниями специальности, что обуславливает формирование у студентов способности общения на иностранном языке в ситуациях профессионально-деловой направленности. Профессионально ориентированное обучение предусматривает изучение специализированных текстов на иностранном языке, терминов и профессиональной лексики, которые могут быть активизированы в деловой коммуникации в сфере профессиональной деятельности. «В учебной деятельности преобладает потребность в учении, познавательный мотив, целью является общее и профессиональное развитие личности, предметом – учебная информация, средствами – психическое отражение реальности, результатом – деятельностные способности личности, система отношений к миру, людям, себе» [4].

Формированию профессионального мышления на иностранном языке способствует применение в учебном процессе проблемных, имитационных, игровых моделей обучения. Организация учебной деятельности, основанной на активных методах обучения, требует тщательного планирования и подготовки содержательной и процессуальной сторон обучения. Сущностью коммуникативного обучения является реализация иноязычного речевого поведения в моделируемых преподавателем ситуациях профессионального общения. При создании модели общения следует учитывать такие параметры общения, как личностное отношение субъекта общения к коммуникативной деятельности, содержательную основу ситуации для активизации речевого взаимодействия, систему речевых средств, способствующую успешному взаимодействию участников, возможность овладения и применения речевых средств в задаваемых условиях коммуникации.

Побуждение студентов к активному проявлению в иноязычном коммуникативном взаимодействии основывается на коммуникативном методе, сущностью которого является применение оптимальных психолого-педагогических приемов и учебно-методических средств для того, чтобы спровоцировать студентов к самостоятельной творческой деятельности. Особенностью моделей речевого взаимодействия является наличие определенных взаимоотношений между потенциальными участниками общения, возникновение у них потребности вступить в контакт, что связано с профессиональной стороной будущей деятельности студентов. Таким образом, интенция общения на практике реализуются в виде конкретной потребности в чем-то, когда общение выступает в роли вспомогательной деятельности, обеспечивающей возможность достижения объекта своей потребности [5].

Исследуя формы активной учебной деятельности, А.А. Вербицкий выделяет три обучающие модели, которые определяют постепенную подготовку студента к самостоятельной речевой деятельности на иностранном языке [6]. К ним относятся семиотические, имитационные и социальные модели.

Характеристикой семиотических обучающих моделей является переработка знаковой информации индивидуально каждым студентом. Задания, реализующие данный обучающий функционал, предполагают работу с текстом как с системой знаков (семиотической системой), когда студент овладевает информацией, закрепленной в знаковой форме, которая формирует содержание учебных текстов. Учебная деятельность в моделях такого типа строится на анализе и фиксации заданных учебных форм, которые предполагают рефлексии студента без выражения личностного отношения к изложенной в тексте проблеме. Учебная работа с информацией как знаковой системой представляет собой речевую деятельность, подготовительным этапом которой применение всех форм обучения – слушание, чтение, письмо и говорение. На данном этапе студент присваивает знания. Данная деятельность регулируется педагогом.

Имитационные обучающие модели предполагают изменение направленности учебной деятельности, целью которых является вывод студента непосредственно за пределы самого текста как знаковой системы. В заданиях такого типа студенту необходимо переосмыслить знания знаковой информации и соотнести их с ситуациями будущей профессиональной деятельности. Трансформация полученных знаний в конкретные смыслы определяет мотивированное вовлечение студента в изучаемую предметную область деятельности. Изменение направленности учебной деятельности студента происходит тогда, когда, изучая заданный материал, студент не только усваивает новую информацию, но и становится активным участником речевого взаимодействия построенного на решении ситуации, которая развивает идеи и языковые и речевые структуры предлагаемого опорного материала. Личностное проживание ситуации в форме имитируемого профессионального поведения влечет формирование смыслообразующих контекстов, осознание смысла их собственной деятельности и смысла взаимодействия. Задачей работы студента является предметное действие, направленное на достижение практически полезного эффекта, активизируя материал заданной информации. Учебная интенция студента направлена на получение и анализе информации и ее презентации партнеру с целью эффективного коммуникативного взаимодействия.

Задания социальных обучающих моделей направлены на решение проблемы на основе коллективной работы студентов, речевого взаимодействия в группе. Речевое поведение в групповом взаимодействии способствует формированию не только предметной, но и социальной компетентности студента. Процесс обучения осуществляется через взаимодействие обучаемых в группе, реализующие социальные модели поведения потенциальных ситуаций будущей профессиональной деятельности. Использование социальных обучающих моделей в учебном процессе обуславливает наполнение заданий с учетом профессионально ориентированного контекста будущей деятельности студентов. Коммуникативная активность студентов определяется интенсивностью, инициативностью, самостоятельностью и саморегуляцией речевого поведения. Представление профессионально значимого материала способствует развитию знаний и навыков непосредственно иностранного языка и социальной составляющей, предполагающей введение и включение в профессиональный контекст будущей профессиональной деятельности. Задания, основанные на реализации социальных обучающих моделей, реализуются посредством актуализации социальных контекстов, что непосредственно оказывает положительное воздействие на развитие коммуникативной компетентности. Содержание обучения представляет собой модель реального коммуникативного взаимодействия на иностранном языке, в рамках которой студенты, обладая определенными знаниями и навыками, соотносят необходимые языковые средства с речевым поведением, характерным для данной конкретной ситуации. Наиболее эффективно способы включения в будущую профессиональную деятельность на иностранном языке осуществляются через вовлечение студентов в деловую игру или решение проблем контекстно-ориентированных ситуаций (case-study).

Метод обучения при помощи кейсов направлен на то, чтобы сформировать у студентов опыт взаимодействия в группе, основанный на дальнейшем развитии иноязычной коммуникативной компетентности и профессиональной, поскольку со-

держание кейса представляет собой профессионально значимую для студентов ситуацию. Это метод анализа профессионально ориентированной ситуации, обуславливая тем самым использование реальных ситуаций экономической, юридической или социальной направленности для совместного обсуждения и выработки совместного (коллективного) решения. Содержание кейса должно соотноситься с определенным разделом курса, поскольку учебная работа по кейсу является завершающим этапом в формировании и развитии иноязычных коммуникативных компетенций, предусмотренных наполнением раздела.

Как правило, кейс включает описание какой-либо ситуации, формулировка задания к ситуации и представление дополнительной информации, которая способствует выработке продуктивного решения. По мнению ряда авторов, в описании кейса должна присутствовать проблема или ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач для решения [7; 8]. Проблема кейса не должна провоцировать к выработке одного очевидного решения. Представляя ряд альтернативных вариантов решения проблемы, студенты определяют критерии выбора наиболее эффективного для того, чтобы выработать стратегию достижения позитивного исхода. Содержание кейса должно позволять студентам применить знания в профессиональной сфере для анализа и формулировки решения. «Чтобы получить статус знания, осмысленного отражения действительности, информация с самого начала должна как бы примериваться к действию, усваиваться в его контексте» [9]. Целью метода кейсов является провокация студентов к размышлению, выработке самостоятельных выводов и их аргументированная презентация.

Основным требованием применения кейса является подлинность предлагаемой для анализа ситуации. В качестве источников информации для разработки кейса могут использоваться публикации из научных и специализированных журналов, газет. Важным является актуальность и новизна предлагаемого материала. Однако не следует забывать, что содержание кейса должно соотноситься с объемом языковых и речевых компетенций, которыми студенты обладают.

Наиболее важными критериями для создания кейса можно рассматривать следующие, которые определяют, что проблема должна: быть доступной для разрешения студентами (т. е. опираться на уже имеющиеся знания); быть актуальной вообще и для участников дискуссии, в частности, с точки зрения профессиональной ориентации или жизненного опыта студентов; иметь противоречия как стимулятор для развёртывания дискуссии; служить основой формирования дискуссионных умений; давать предметное знание в соответствии с учебными планами и программами, но не предоставлять полноты информации для решения проблемы, что обуславливает необходимость проведения поиска дополнительной информации; быть средством для формирования навыков критического и творческого мышления студентов; проблемная ситуация должна потенциально заключать в себе свойства динамичности, т. е. разрешение основной проблемы должно протекать на фоне решения цепи подчинённых проблем, вытекающих одна из другой и показывающих причинно-следственные отношения между изучаемыми явлениями и процессами; формулировка и постановка проблемы не должна быть искусственным «навязыванием» студентам того или иного задания, а должны быть преподнесены так, как будто вызваны самим ходом изучения материала и вызывать внутреннюю потребность у самого студента в решении этих проблем [10, с. 54].

Несмотря на сложность подготовительного этапа применения метода кейсов, следует отметить положительную динамику когнитивных способностей студентов. Следует отметить, что применение данного метода позволяет и далее развивать навыки чтения, слушания, говорения и письма на иностранном языке, поскольку на этапе самостоятельного анализа иноязычной информации, ее обсуждения активизируются все формы изучения иностранного языка. Изучение профессионально ориентированное содержание кейса формирует уверенность и готовность студентов к чтению специализированных текстов, поиску информации согласно задаваемым условиям ситуации. Навыки письма развиваются в результате представления письменного отчета (например, составление Lawyer's Notes / Метод для студентов специальности Юриспруденция). «Востребованность программ, моделирующих конечный результат обучения иностранному языку в неязыковых вузах и синтезирующих опыт междисциплинарных связей, позволяет определить коммуникативную среду для общения

Таблица 1

Диагностика уровня сформированности мотивации к изучению иностранного языка

	Распределение по уровням мотивации											
	Низкий				Средний				Высокий			
	Стартовая диагностика		Итоговая диагностика		Стартовая диагностика		Итоговая диагностика		Стартовая диагностика		Итоговая диагностика	
	кол-во ст-тов	%	кол-во ст-тов	%	кол-во ст-тов	%	кол-во ст-тов	%	кол-во ст-тов	%	кол-во ст-тов	%
ЭГ	2	6,66	1	3,33	18	60	14	46,66	10	33,33	15	50
КГ	1	3,33	3	10	22	73,33	20	66,66	7	23,33	7	23,33

без языковых барьеров, используя профессионально значимую информацию для будущих специалистов» [11].

Выявление факторов мотивации (возможность взаимодействия с иностранцами внутри страны и за рубежом, возможность трудоустройства в престижную компанию, расширение кругозора, возможность выехать за границу с целью обучения и последующего проживания), влияющих на рост активности студентов в учебном процессе, позволило осуществить подбор материалов, вызывающих интерес обучающихся. Поскольку наибольший процент (53%) отнесился к возможности успешного трудоустройства, были разработаны кейсы с учетом тематики курса на основе статей из *The Cambridge Law Journal* and *National Law Journal*.

В результате применения метода кейсов в учебном процессе со студентами Юридического факультета Финансового университета при Правительстве РФ посредством анкетирования и педагогического наблюдения студентов контрольной и экспериментальной групп на подготовительном и заключительном этапах был выявлен рост уровня мотивации студентов к изучению иностранного языка. Студентам было предложено ответить на 15 вопросов анкеты. Ответы оценивались баллами: 0 – низкий уровень мотивации; 1 – средний уровень мотивации; 2 – высокий уровень мотивации. В каждом наборе вариантов ответов допускалось по два ответа сходного оценивания с целью осуществления более точного выбора студентами. При наборе общей суммы ответов 24-30 студент относился к группе с высоким уровнем мотивации, 15-23 – среднему уровню и ниже 14 баллов к низкому уровню мотивации (табл. 1).

Во время заключительного этапа деятельностного блока на основе применения кейс метода посредством тестирования и анализа экспертной оценки коммуникативной активности студентов был определен более высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетентности.

Подводя итог, следует отметить, что применение метода кейс-обучения является эффективным, поскольку способствует повышению активности студентов в учебном процессе, способствует росту мотивации к изучению иностранного языка и развитию коммуникативной компетенции с учетом профессионально ориентированного контекста.

Библиографический список

1. Melnichuk M.V., Osipova V.M., Kondrakhina N.G. Market-oriented LSP training in higher education: towards higher communicative skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017. Т. 13, № 8: 5073 – 5084.
2. Хуторской А.В. *Компетенции в образовании: опыт проектирования*. Под ред. А.В. Хуторского. Москва: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
3. Гуркина А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции как основная цель обучения иностранному языку. *Молодой учёный*. 2015; № 12: 726 – 729.
4. Бакаева Н.А., Вербицкий А.А. *Психология мотивации студентов*. Москва: Логос, 2006.
5. Бойко А.К., Величко Е.В., Краснова Е.В., Мойсова О.В. *Коммуникативный метод при обучении иностранным языкам в условиях многопрофильного ВУЗа*. Available at: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00928998_0.html
6. Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. *Контексты содержания образования*. Москва: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова. 2003.
7. Айкина Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов. *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. 2013; 1 (129): 58 – 60.
8. Андюсов Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей. *Директор школы*. 2010; 4: 61 – 69.
9. Вербицкий А.А. *Контекстное обучение в новой образовательной парадигме*. Available at: <http://userdocs.ru/psihologiya/64231/index.html?page=3#1663944>
10. Клец Т.Е. Проблемная ситуация как основная единица обучения иноязычному дискуссионному общению. *Труды Псковского политехнического института*. Псков: Изд-во ППИ. 2010; 13: 52 – 55.
11. Ростовцева П.П., Гусева Н.В., Соболева О.С. Адаптация студентов неязыковых вузов к профессионально ориентированной коммуникативной деятельности. *Педагогика и психология образования*. Москва: Московский педагогический государственный университет. 2018; 1: 138 – 142.

References

1. Melnichuk M.V., Osipova V.M., Kondrakhina N.G. Market-oriented LSP training in higher education: towards higher communicative skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017. Т. 13, № 8: 5073 – 5084.
2. Hutorskoy A.V. *Competencies in education: experience of design*. Pod red. A.V. Hutorskogo. Moskva: Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie «IN EK», 2007.
3. Gurkina A.L. Razvitiye inoyazychnoy kommunikativnoy kompetencii kak osnovnaya cel' obucheniya inostrannomu yazyku. *Molodoy uchenyj*. 2015; № 12: 726 – 729.
4. Bakshaeva N.A., Verbitskiy A.A. *Psihologiya motivacii studentov*. Moskva: Logos, 2006.
5. Bojko A.K., Velichko E.V., Krasnova E.V., Mojsova O.B. *Kommunikativnyj metod pri obuchenii inostrannym yazykam v usloviyah mnogoprofil'noho VUZa*. Available at: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00928998_0.html
6. Verbitskiy A.A., Dubovickaya T.D. *Konteksty sodержaniya obrazovaniya*. Moskva: RIC MGOPI im. M.A. Sholohova. 2003.
7. Ajkina T.Yu. Metod kejsov v formirovani kommuникativnoy kompetencii studentov. *Vestnik TGPI (TSPU Bulletin)*. 2013; 1 (129): 58 – 60.
8. Andjusev B.E. Kejs-metod kak instrument formirovaniya kompetentnostej. *Direktor shkoly*. 2010; 4: 61 – 69.
9. Verbitskiy A.A. *Kontekstnoe obuchenie v novoj obrazovatel'noj paradigme*. Available at: <http://userdocs.ru/psihologiya/64231/index.html?page=3#1663944>
10. Klec T.E. Problemnaya situacija kak osnovnaya edinica obucheniya inoyazychnomu diskussionnomu obscheniyu. *Trudy Pskovskogo politehnicheskogo instituta*. Pskov: Izd-vo PPI. 2010; 13: 52 – 55.
11. Rostovceva P.P., Guseva N.V., Soboleva O.S. Adaptacija studentov neyazykovyh vuzov k professional'no orientirovannoj kommunikativnoj deyateli nosti. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet. 2018; 1: 138 – 142.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 378

Ustyuzhina A.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Transbaikal State University (Chita, Russia), E-mail: kufarova@mail.ru

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL REFLECTION IN FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL TRAINING. The article is dedicated to a phenomenon of professional and pedagogical reflection. The main directions of studying professional-pedagogical reflection in the Russian psychological and pedagogical science are characterized. The article presents a phenomenological analysis of professional and pedagogical reflection. The structure of professional and pedagogical reflection is presented. The author considers the conditions and methods that contribute to its development in future teachers of vocational training. The author comes to the conclusion that the development of professional-pedagogical reflection in future teachers of vocational training is based on: the development of reflective skills, the use of interactive forms of education, the creation of a reflective environment.

Key words: reflection, professional and pedagogical reflection, reflexive skills, reflective activity, reflective environment, professional education teacher.

А.Ю. Устюжина, канд. пед. наук, доц., Забайкальский государственный университет, г. Чита, E-mail: kufarova@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена феномену профессионально-педагогической рефлексии. Охарактеризованы основные направления изучения профессионально-педагогической рефлексии в отечественной психологической и педагогической науке. В статье представлен феноменологический анализ профессионально-педагогической рефлексии. Представлена структура профессионально-педагогической рефлексии. Рассматриваются условия и методы, способствующие ее развитию у будущих педагогов профессионального обучения. Автор приходит к выводу, что развитие профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов профессионального обучения основывается на: позпатном развитии рефлексивных умений, использовании интерактивных форм обучения, создании рефлексивной среды.

Ключевые слова: рефлексия, профессионально-педагогическая рефлексия, рефлексивные умения, рефлексивная среда, педагог профессионального обучения.

В настоящее время в высших педагогических учебных заведениях образовательный процесс ориентирован на подготовку конкурентоспособного специалиста. Это педагог, обладающий высоким уровнем профессиональной подготовки, а также умеющий анализировать, оценить и корректировать собственную педагогическую деятельность. Он должен уметь воспринимать критику и анализ своей педагогической деятельности со стороны коллег и обучающихся. Перечисленные качества относятся к развитым рефлексивным способностям и умениям педагога. В связи с этим становится актуальным процесс организации рефлексивной деятельности в образовательном процессе, что позволит развивать профессионально-педагогическую рефлексию у будущих педагогов.

Согласно С.С. Щеквиной и Г.В. Аверкиевой рефлексивный педагог – думающий и анализирующий профессионал, обладающий высокой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию [1]. Б.З. Вульф и В.Д. Иванов указывают, что единство знания и рефлексии создает компетентного и умеющего работать профессионала [2].

Рефлексия основывается на осознании, обдумывании, осмыслении своей характеристики, своего «Я», осознании состояния своих качеств, результатов своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем. В современном психолого-педагогическом толковании рефлексия – это познавательный или чувственный процесс осознания субъектом своей деятельности. В педагогике высшей школы понятие «рефлексия» используется в течение последних двух десятилетий и рассматривается в работах Б.З. Вульфов, Г.М. Коджаспировой, А.Я. Найна, Л.С. Подымовой, В.А. Сластинина и др.

Н.В. Гончарова указывает, что объектами рефлексивной деятельности являются мышление, поведение и деятельность [3]. По мнению И.Н. Семенова и Н.П. Туровцева рефлексия обуславливает успешность профессиональной деятельности [4].

Организационные и методические основы формирования и развития профессиональной рефлексии специалистов различных профессий рассматривали и изучали в своих работах А.А. Бехоева, А.А. Бизяева, А.В. Карпов, В.Н. Харькин, В.П. Казарян, Л.С. Московчук, В.Н. Раскалинос, М.В. Романова и другие.

Понятие профессиональной рефлексии было введено Б.З. Вульфым. Он понимал рефлексию как соотношение себя и своих возможностей с профессиональными требованиями, которые предъявляются к специалисту [5]. В настоящее время в психолого-педагогической литературе существуют разнообразные подходы к определению сущности профессиональной рефлексии.

А.В. Карпов понимает профессиональную рефлексию как профессионально важное качество личности, которое является основанием для успешности овладения человеком своей профессией [6]. По мнению В.П. Казарян, Л.С. Московчук и М.В. Романовой сущностью профессиональной рефлексии является осознание человеком себя в профессиональной сфере и соотношение себя с профессиональными требованиями [7]. К основным особенностям профессиональной рефлексии можно отнести самопознание, самооценку и самоанализ сущностей профессиональной деятельности.

Профессионально-педагогическая рефлексия отличается от всех видов профессиональной рефлексии непосредственно своим содержанием, которое связано с характеристиками деятельности педагога, его взаимодействием с обучающимися. В педагогической литературе профессионально-педагогическая рефлексия понимается как процесс анализа и оценки профессиональных педагогических ситуаций и проблем, в результате чего осуществляется осознание сущности анализируемых ситуаций, проблем и возникают способы и перспективы их решения. Профессионально-педагогическая рефлексия, в нашем понимании, – «это процесс самопознания педагогом сущностных характеристик педагогической деятельности, самоанализ и самооценка собственной педагогической деятельности и процесса взаимодействия с обучающимися и коллективом» [8].

Профессионально-педагогическая рефлексия включает процессы осознания и анализа педагогом его педагогической деятельности и способов выполнения этой деятельности. Она способствует осознанию педагогом правильности и справедливости выбранных им решений, правомерности его позиции в педагогическом общении, а также способствует корректировке аксиологических установок в процессе овладения профессиональной деятельностью.

Профессионально-педагогической рефлексии включает:

- рефлексию конкретного практического взаимодействия педагога с обучающимися и коллегами;
- рефлексию проектирования деятельности обучающихся и создания их образовательных траекторий;
- самоанализ и самооценку собственной педагогической деятельности и себя как субъекта данной педагогической деятельности.

Выделяют следующие виды профессионально-педагогической рефлексии в зависимости от их временной направленности: ретроспективная, интроспективная и перспективная.

Ретроспективная профессионально-педагогическая рефлексия – рефлексия, включающая самоконтроль и коррекцию педагогических действий, имевших место в прошлой педагогической деятельности.

Интроспективная профессионально-педагогическая рефлексия – контроль, корректировка в ходе выполнения педагогической деятельности.

Перспективная профессионально-педагогическая рефлексия – рефлексия, которая осуществляется при постановке целей и при планировании будущей педагогической деятельности.

Рефлексия как целостная система существует в развитии. В связи с этим возникает две проблемы: рефлексия развивается поэтапно и необходимо создание условий для развития рефлексии. Л.А. Новосёлова отмечает, что в процессе подготовки педагога нужно проектировать учебно-профессиональную деятельность и учебно-профессиональное сообщество, которые формируют опыт профессиональной деятельности [9].

В многочисленных исследованиях по вопросам развития профессионально-педагогической рефлексии исследователи выделяют только отдельные приемы или условия её развития, не создавая концептуальной системы рефлексивной деятельности обучающихся. Однако образовательный процесс в вузе нужно организовывать таким образом, чтобы у обучающихся уже с первого курса обучения профессиональная рефлексивность формировалась и развивалась системно и осознанно. Рефлексивные способности или рефлексивные умения будущих педагогов необходимо развивать целенаправленно через организованную рефлексивную деятельность.

Рассмотрим, какие рефлексивные условия способствуют формированию и развитию профессионально-педагогической рефлексии в процессе подготовки будущих педагогов. По мнению О.Ю. Шавриной – это рефлексивное освоение дисциплин, креативная самореализация обучающихся, рефлексивные технологии в образовательном процессе, опыт рефлексивной деятельности [4]. И.Г. Бессонова предлагает следующие «условия развития профессионально-педагогической рефлексии: диагностические, концептуально-целевые, стимулирующие-мотивационные, содержательно-технологические, организационно-реализационные и контрольно-регулирующие» [10].

Профессионально-педагогическая рефлексия характеризуется целенаправленностью, предметностью и осмысленностью. В связи с этим к основным условиям ее развития у будущих педагогов мы относим:

- создание рефлексивной образовательной среды, включающей нестандартные профессионально-педагогические ситуации;
- систематическая организация рефлексивной деятельности студентов во всех видах работ (аудиторная, самостоятельная, внеаудиторная);
- поэтапное развитие общепрофессиональных и узкопрофессиональных рефлексивных умений, формирующих самооценку и самоконтроль собственных действий и осознание себя в профессиональной среде;
- организация рефлексивного изучения дисциплин и прохождения практик, что формирует опыт профессиональной рефлексивной деятельности;
- использование в обучении инновационных методов контроля (проектов, портфолио, рабочих тетрадей);
- организация текущей и итоговой рефлексии на всех этапах обучения (использование специальных таблиц, графиков);
- одновременное развитие когнитивно-познавательного, мотивационно-целевого и чувственно-эмоционального компонентов профессионально-педагогической рефлексии;
- организация психологически-комфортных условий для обучающихся, содействующих процессу самоанализа профессиональной деятельности.

Отечественные исследователи Т.А. Морозова, Р.С. Кач, Н.М. Манахова, Е.А. Яковлева, Т.И. Москвина рассматривают разнообразные методы, которые способствуют развитию профессионально-педагогической рефлексии у педагогов. К ним они относят, групповую или коллективную рефлексивную деятельность, проблемные задания, организационные игры, рефлексивные упражнения, рефлексивный практикум и задания по моделированию профессиональной деятельности.

И.А. Стеценко и А.А. Бехоева изучают необходимость создания моделей и программ развития профессионально-педагогической рефлексии. Однако в данных программах, основанных на рефлексивном пространстве, используются преимущественно традиционные формы организации обучения в вузе [8].

Формирование и развитие рефлексивного мышления педагога требует развития рефлексивных умений, способностей и качеств. Повышение уровня развития рефлексивных умений и способностей способствует формированию профессионального специалиста, не только готового к профессиональной деятельности, но и способного оценить результаты своей деятельности. Выделяют общепрофессиональные и узкопрофессиональные рефлексивные умения, которые развиваются в процессе подготовки педагога.

Кафедра ТМПОСиТ является выпускающей для студентов, обучающихся по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профилю Сервис. Мы в процессе обучения студентов используем технологию поэтапного развития профессионально-педагогической рефлексии. На первом этапе в рамках психолого-педагогических и профильных дисциплин и технологических практик – развитие общепрофессиональных рефлексивных умений. На втором этапе в рамках методических и профильных дисциплин и педагогических практик – развитие узкопрофессиональных рефлексивных умений и способностей.

Опираясь на исследования В.Н. Раскалинос, «общепрофессиональные рефлексивные умения и способности – умения и способности, востребованные в профессиональной деятельности любого специалиста» [11]. К ним относятся следующие умения: анализировать собственное место в выполняемой деятель-

ности; анализировать и оценивать результаты собственной профессиональной деятельности; участвовать в групповом анализе профессиональных ситуаций и проблем; прогнозировать последствия своих профессиональных действий; проектировать направления профессионального самосовершенствования; разрабатывать стратегию профессионального саморазвития и др. [11].

Узкопрофессиональные педагогические рефлексивные умения и способности – умения и способности, отражающие специфику деятельности педагога и зависящие от ее основных характеристик. С.С. Щекина, Г.В. Аверкиева и Г.Г. Эрнст к данной группе относят различные умения и способности [1, с. 12]. Мы относим к ним следующие умения: взаимодействовать с обучающимися и коллегами; организовывать межличностное взаимодействие в конкретной педагогической ситуации; проектировать схемы анализа педагогической проблемы; рефлексивно осмысливать возникающие педагогические идеи; владеть приемами и способами развития рефлексии у обучающихся; искать нестандартные решения педагогических ситуаций; анализировать опыт собственной педагогической деятельности; адекватно оценивать педагогическую ситуацию; объективно оценивать свои профессиональные компетенции и др.

Рассмотрим другие условия, которые могут способствовать развитию профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов профессионального обучения. Рефлексию в образовательном процессе можно проводить как индивидуальную, так и групповую. Коллективная или групповая рефлексия позволяет выявлять многообразие взглядов на педагогическую деятельность и исключать субъективность.

К одним из основных условий развития профессионально-педагогической рефлексии мы относим использование интерактивных методов и способов взаимодействия с обучающимися. В данном контексте особое значение имеют групповые интерактивные формы работы с будущими педагогами. С начала обучения обучающимся на педагогических и профильных дисциплинах, а также в рамках проведения ознакомительных учебных практик, предлагаются специальные рефлексивные приемы, развивающие общепрофессиональные рефлексивные умения. В процессе обучения будущих педагогов профессионального обучения используются приемы активного обучения, различные виды рефлексивных игр, приемы конструктивного взаимодействия.

Для развития узкопрофессиональных рефлексивных способностей в рамках педагогических дисциплин мы используем интерактивные методы. Это рефлексивный анализ занятий, рефлексивные анализ педагогических видео- и аудио-материалов, рефлексивный анализ тем в рабочей тетради дисциплин, дневники рефлексии, эссе, профессиональные разминки, мастер классы и т.д. Особенностью данных методов является использование психологических механизмов рефлексии (движение в рефлексивном плане): остановка, фиксация, отстранение, объективизация и оборачивание (И.Н. Степанов, С.Ю. Степанов, А.А. Тюков).

Обучающиеся с начала процесса обучения в рамках своей будущей педагогической профессиональной деятельности разрабатывают индивидуальную, личную рефлексивную карту. Рефлексивная карта интегрирует самоанализ об-

учающегося по поводу своей будущей педагогической профессиональной деятельности в системе СПО. Данная карта заполняется в процессе прохождения производственных практик, проведения декад мастер-классов, в процессе изучения профильных дисциплин, что мотивирует профессиональное становление и развитие будущих педагогов профессионального обучения.

Студенты третьих и четвертых курсов решают профессиональные рефлексивные кейсы на педагогических и методических дисциплинах. Кейс-технологии – это интеграция ролевых игр, методов проектов и ситуативный анализ. В процессе выполнения профессиональных кейсов студенты рассматривают несколько их решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему. Это не только профессиональная информация, но и конкретные профессиональные ситуации, анализ данных ситуаций, которые позволяют развивать профессиональные рефлексивные умения. На всех этапах обучения при системном рефлексивном обучении проявляется четкая позиция себя в профессии, где рефлексивность играет важнейшую роль.

Одним из следующих основных условий развития профессионально-педагогической рефлексии является систематическая организация рефлексивной деятельности. Развитие профессионально-педагогической рефлексии зависит от количества времени обращения к рефлексивной деятельности профессиональной сферы. Рефлексивная деятельность должна осуществляться не только в процессе аудиторной деятельности, но и в процессе самостоятельной работы. Для этого студентам предлагаются различные задания, рефлексивные карты, рефлексивные дневники, рефлексивные эссе.

Результаты сформированности профессионально-педагогической рефлексии мы выявляем в процессе выполнения и защиты курсовых работ по «Методике профессионального обучения» и выпускной квалификационной работы. Обучающиеся успешно анализируют и поясняют выбранную тематику, формулируют возможные пути выполнения работ, анализируют выбранные методики и технологии, оценивают выполненные работы и возможные перспективы их совершенствования.

Недостаточная сформированность профессионально-педагогической рефлексии делает будущего педагога профессионального обучения полностью подчиненным и зависящим от мнения окружающих людей. Развитая профессионально-педагогическая рефлексия содействует профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию будущего педагога. Это будет происходить как на всех этапах обучения в вузе, так и в дальнейшей профессионально-педагогической деятельности.

Развитие профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов профессионального обучения должно быть основано на позитивном развитии рефлексивных умений, использовании интерактивных форм обучения, создании рефлексивной среды. Профессионально-педагогическая рефлексия в будущем поможет педагогам формулировать полученные результаты педагогической деятельности, предопределять цели дальнейшей профессиональной педагогической работы, корректировать свою индивидуальную профессиональную траекторию.

Библиографический список

1. Щекина С.С., Аверкиева Г.В. Развитие профессионально-педагогической рефлексии как теоретическая проблема и практическая задача. *Понятийный аппарат педагогики и образования*. Коллективная монография. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. УрГПУ. Екатеринбург, 2017: 267 – 280.
2. Вульф В.З., Иванов В.Д. *Основы педагогики*. Москва: Изд-во УРАО, 1999.
3. Гончарова Н.В. Развитие когнитивной рефлексии и ее роль в профессиональном становлении студентов педагогического вуза. *Актуальные проблемы современности: наука и общество*. 2017; 4 (17): 49 – 51.
4. Асриян О.Б., Щербинина В.А. Профессиональная рефлексия у будущих врачей. *Альманах современной науки и образования*. 2017; 1 (115): 10 – 12.
5. Вульф В.З., Харькин В.Н. *Педагогика рефлексии*. Москва: Магистр, 1995.
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003; Т. 24; № 5: 45 – 57.
7. Сагова З.А., Каптурова В.М. Профессиональная рефлексия как фактор успешности тренера в спорте. *Национальный психологический журнал*. 2017; 2 (26): 26 – 34.
8. Бехоева А.А. Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода. *Национальный психологический журнал*. 2017; 1 (25): 56 – 63.
9. Новоселова Л.А. Педагогическая рефлексия как условие развития профессионального самосознания будущего педагога профессионального обучения (аналитический аспект). *Новые педагогические исследования*. 2007; 4: 127 – 131.
10. Бессонова И.Г. *Формирование профессиональной педагогической рефлексии у студентов педвуза*. Диссертация кандидата педагогических наук. Ишим, 2007.
11. Раскалинос В.Н. Профессиональная рефлексия социального педагога. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; 54-1: 201 – 207.
12. Эрнст Г.Г. Развитие профессиональной рефлексии будущего учителя как одно из условий эффективной профессиональной подготовки. *Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы*: материалы третьей международной научно-практической конференции. 2014: 47 – 49.

References

1. Schekina S.S., Averkieva G.V. Razvitiye professional'no-pedagogicheskoy refleksii kak teoreticheskaya problema i prakticheskaya zadacha. *Ponyatiyniy apparat pedagogiki i obrazovaniya*. Kollektivnaya monografiya. E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzova. UrGPU. Ekaterinburg, 2017: 267 – 280.
2. Vul'fov B.Z., Ivanov V.D. *Osnovy pedagogiki*. Moskva: Izd-vo URAO, 1999.
3. Goncharova N.V. Razvitiye kognitivnoy refleksii i ee rol' v professional'nom stanovleniiy studentov pedagogicheskogo vuza. *Aktual'nye problemy sovremennosti: nauka i obschestvo*. 2017; 4 (17): 49 – 51.
4. Asriyan O.B., Scherbinina V.A. Professional'naya refleksiya u buduschih vrachej. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2017; 1 (115): 10 – 12.
5. Vul'fov B.Z., Har'kin V.N. *Pedagogika refleksii*. Moskva: Magistr, 1995.
6. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki. *Psichologicheskij zhurnal*. 2003; T. 24; № 5: 45 – 57.
7. Sagova Z.A., Kapturnova V.M. Professional'naya refleksiya kak faktor uspešnosti trenera v sporte. *Nacional'nyj psichologicheskij zhurnal*. 2017; 2 (26): 26 – 34.
8. Behoeva A.A. Proektirovanie programmy razvitiya professional'no-pedagogicheskoy refleksii buduschih uchitelej na osnove refleksivno-deyatelnostnogo podhoda. *Nacional'nyj psichologicheskij zhurnal*. 2017; 1 (25): 56 – 63.

9. Novoselova L.A. Pedagogicheskaya refleksiya kak uslovie razvitiya professional'nogo samosoznaniya buduschego pedagoga professional'nogo obucheniya (analiticheskiy aspekt). *Novye pedagogicheskie issledovaniya*. 2007; 4: 127 – 131.
10. Bessonova I.G. *Formirovanie professional'noj pedagogicheskoy refleksii u studentov pedvuza*. Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk. Ishim, 2007.
11. Raskalinos V.N. Professional'naya refleksiya social'nogo pedagoga. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; 54-1: 201 – 207.
12. Ernst G.G. Razvitiye professional'noj refleksii buduschego uchitelya kak odno iz uslovij 'effektivnoj professional'noj podgotovki. *Problemy social'no-gumanitarnogo obrazovaniya na sovremenom etape modernizatsii rossijskoy shkoly: materialy tret'ej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. 2014: 47 – 49.

Статья поступила в редакцию 24.03.19

УДК 37.02

Fotieva I.V., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: fotieva@bk.ru
Kirilin K.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kirilink@bk.ru

MEDIA EDUCATION AS A FORM OF "DIGITAL EDUCATION": PROBLEMS AND TRENDS. The article analyzes the tendency of transition of the educational process to the digital environment with using a variety of media resources, which today manifests itself to the greatest extent in the field of media education. The authors note a number of problems associated with this trend. They are connected with the change of both specific methods and basic principles and goals of education. Two currently dominant attitudes are distinguished: defundamentalization and depersonalization of the educational process, and article justifies the incorrectness of the arguments in favor of these attitudes. It is proposed to consider media education / digital education in its optimal variant as a specification of classical educational and educational goals and objectives in relation to the use of the possibilities of the modern digital environment.

Key words: education, media education, digital environment, defundamentalization, depersonalization.

I.V. Фотиева, д-р. филос. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: fotieva@bk.ru
K.A. Кирилин, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: kirilink@bk.ru

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА «ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ»: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ

В статье анализируется тенденция перехода образовательного процесса в цифровую среду с использованием разнообразных медиаресурсов, которая сегодня в наибольшей степени проявляет себя в сфере медиаобразования. Фиксируется ряд проблем, связанных с данной тенденцией, связанных со сменой, как конкретных методов, так и базовых принципов и целей образования. Выделяются две доминирующие в настоящее время установки: дефундаментализации и деперсонализации образовательного процесса; обосновывается некорректность аргументов, приводимых в пользу данных установок. Предлагается рассматривать медиаобразование/цифровое образование в его оптимальном варианте как спецификацию классических образовательно-воспитательных целей и задач по отношению к использованию возможностей современной цифровой среды.

Ключевые слова: образование, медиаобразование, цифровая среда, дефундаментализация, деперсонализация.

Понятие медиаобразования сегодня прочно вошло в научно-педагогический оборот. В его понимании можно выделить три основные интерпретации. В рамках первой под медиаобразованием понимается система методов, нацеленных на формирование у аудитории медиакомпетентности (медиакультуры). А.А. Калмыков определяет её следующим образом: «Медиакультура подразумевает нормы восприятия и передачи информации, то есть способность личности ее воспринимать, анализировать, оценивать, а также заниматься медиаторством, адаптироваться к меняющейся медиасреде» [1, с. 30]. Вторая интерпретация связана с пониманием медиаобразования как процесса развития личности «...с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа): то есть развития культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов... и т.д.» [2, с. 102]. В рамках третьей интерпретации под медиаобразованием понимается использование в учебно-педагогическом процессе медиатехнологий. Как отмечает В.В. Мантуленко, многие современные медиа содержат информацию, связанную с изучаемыми в вузе предметами и проблемами различных областей науки и культуры; кроме того, использование средств массовой коммуникации способствует развитию навыков учиться, культуры ответственного труда, критического мышления, самообразования; позволяет более эффективно изучать предлагаемый материал, анализировать информацию различных источников [3, с. 3]. Можно констатировать, что «медиаобразование» обнаруживает тенденцию поглощать образование как таковое. Иначе говоря, идет процесс цифровизации образования, перехода его на интернет-платформы в виде различных форм дистанционного обучения, с использованием разнообразных медиаресурсов.

Исследование данной тенденции представляет несомненную важность, особенно в связи с целым рядом возникающих проблем. Обобщая, их можно суммировать как неправомерность отрыва методик медиаобразования («цифрового» образования) от классической цели образования в целом: культурного и интеллектуального развития личности, а также смены не только методов, но и базовых дидактических принципов и целей образования. Данный отрыв вызывает, как известно, справедливую критику.

Приведём некоторые примеры. Так, О.В. Запевалина высказывает следующее, вполне «финалистское» суждение: «Мировая практика показывает, что сегодня классическая модель образования начинает изживать себя. Стремительное развитие современных технологий дает молодому поколению возможность общения и получения знаний через современные средства массовой коммуникации... Главным образовательным ресурсом становится не объем необходимых для человека знаний, а способность самостоятельно пополнять свои знания, готовность передавать их, превращать в новый тип знаний, уме-

ние ориентироваться в стремительном потоке поступающей информации» [4, с. 296]. Эту позицию конкретизирует Г.М. Киселев: «Медиаобразование предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и других продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность» [5, с. 23 – 24]. Таким образом, акцент делается на новых формах обучения, которые, как считается, основаны на активности учащихся, в противоположность «пассивному» усвоению знаний; подчеркивается момент коллективного со-творчества в процессе получения знаний, интенсивного взаимодействия всех участников.

Некоторые авторы пытаются подвести под этот подход социально-философские основания; так, Д.Г. Горин апеллирует к понятию «коммуникативного разума, введенного Ю. Хабермасом [6, с. 62]. Но, отметим, что даже если мы постулируем формирование коммуникативного разума (понятие, которое является лишь развитием идеи интерсубъективности и, по сути, не принципиально ново), он должен сохранять основные характеристики именно разума: способность к абстрагированию, обобщению, анализу, рефлексии. Поэтому большинство авторов отмечает необходимость развития данных способностей. Но при этом либо предполагается, что они разовьются вне традиционных образовательных методик, — как бы «сами собой» в итоге бессистемного манипулирования ресурсами медиасреды. Либо, еще чаще, они считаются априорно присутствующими у «медиапотребителя» — хотя на практике аудитория состоит из индивидов, совершенно разных по уровню когнитивного, этического, творческого развития, а Ю. Хабермас именно близость этих уровней полагал обязательным для формирования коллективного разума. Иными словами, количество субъектов, участвующих в коммуникативном/образовательном процессе не рождает нового качества знания.

Указанные тенденции базируются на двух основных установках. Рассмотрим их подробнее.

1. Требование (явное и неявное) **дефундаментализации** образования. Оно реализуется как в постоянно уменьшающемся объеме и глубине даваемых знаний, так и в методических установках. Утверждается, во-первых, что развитие науки не позволяет образовательным учреждениям «угнаться» за ней; во-вторых, что фундаментальное образование, подразумевающее именно большой объем знаний, ведет к перегрузке учащихся. И последним аргументом являются требования рынка, необходимость растить специалистов, на которых имеется социальный заказ. Что же касается дидактических принципов и методик, основанных на логике и последовательности изложения материала, системности и взаимосвязанности, то они также уходят в прошлое: сегодня все более легитими-

зируется фрагментарность, как восприятия информации, так и форм её подачи в образовательном процессе.

Последнее особенно заметно на примере медиаобразования. «Клиповое мышление», характеризующее медиавосприятие и медиапотребление, сегодня не только фиксируется как факт. Некоторые авторы пытаются найти здесь определенные преимущества. Так, принято подчеркивать, что утрата глубины осмысления материалов компенсируется скоростью их получения из различных интернет-ресурсов и оперирования с ними, быстрого «выхватывания» наиболее нужного из материала. Но, во-первых, вряд ли глубину осмысления можно вообще чем-либо компенсировать. Во-вторых, «нужное» не означает главное и существенное: при быстром схватывании существенное, как правило, упускается – если только не научить человека глубокому и системному анализу именно «классическими» методами. Скорость получения информации характеризует не образовательный, а операциональный, технологический момент, то есть ничего не говорит о качестве полученного знания. Что же касается сокращения объема фундаментальных знаний, то такой подход идет вразрез с магистральной линией развития современной науки и ее требованиями к будущим ученым. Попытки официально ввести образование разного уровня и качества, на наш взгляд, ведут к откровенной дискриминации; более того, даже с прагматической точки зрения они неэффективны. Заранее определить способности ребёнка далеко не всегда возможно: многие дети обнаруживают свои таланты достаточно поздно, при этом для их раскрытия необходим как раз серьезный базовый уровень подготовки.

Что касается перегрузки учеников, то она связана не с объемом знаний, а именно с бессистемным восприятием материала, разрушением межпредметных связей. Разумеется, никакая образовательная система не успеет за лавиной научных открытий. Но это и означает, что школа и институт должны давать ученику целостную систему базовых знаний и принципов из всех областей, учить видеть их внутренние взаимосвязи и на этой основе развивать способность к освоению новых знаний, анализу, системному мышлению, причем, теми методами, которые выверены веками.

2. Дегерсонализация образования. Она проявляется как по отношению к обучающимся, так и по отношению к педагогам. В первом случае мы видим два направления, внешне противоположных, но единых в своем дегерсонализующем аспекте. *Технократический* подход «...проецирует социально-инженерную идеологию на сферу дидактики, рассматривает обучение как полностью конструируемый процесс с жестко планируемыми, фиксированными результатами... ставит учителя в позицию преподавателя-оператора стандартизованных дидактических материалов и технических средств обучения, а учащегося – в позицию одного из объектов конструируемого обучения» [7, с. 220 – 221]. Соответственно, роль личности в социуме также сводится к роли винтика в государственно-рыночной машине. Именно на этом подходе основан упомянутый выше «рыночный» аргумент в пользу дегерсонализации. Не останавливаясь на этой теме, напомним лишь глубокий критический анализ «рыночной ориентации характера», проведенный Э. Фроммом, который показал ее разрушительность для личности. Противоположная, иррационалистическая тенденция легла в основу педагогики постмодернизма, представители которой «...рассматривают концепцию «универсализма», т. е. любую объяснительную схему или обобщающую теорию, претендующую на логическое обоснование закономерностей мира действительности, как «маску догматизма»... сам принцип рациональности... считают проявлением империализма рассудка», якобы ограничивающего спонтанность работы мысли и воображения, и черпают свое вдохновение в бессознательном» [8, с. 13]. Соответственно, одна из базовых целей образования – дать объективные знания о мире – подменяется, в пределе, игрой с текстами. При этом стоит отметить противоречие: в постмодернизме, как бы в противоположном технологическому подходу, говорится об индивидуальном подходе к ученику. Но это подразумевает наличие *сложившейся личности*, – что противоречит тезису постмодернизма об отсутствии целостной личности (личность – это текущий «набор масок и ролей»).

Второй аспект тенденции дегерсонализации – вывод личности учителя из образовательного процесса, подмена его, опять же, «коллективным разумом» обучающихся. Легко заметить различные проявления этой тенденции и в образовании в целом, и в медиаобразовании в особенности. В последнем предполагается предельная самостоятельность ученика не только в «свободном плавании» по медиаресурсам, но и в определении своих образовательных траекторий. Здесь, во-первых, допускается та же самая принципиальная ошибка, о которой говорилось выше: предполагается, что ученик либо каким-то образом изначально обладает развитыми способностями анализа, отбора ресурсов, их адекватной оценки и т. д., либо они формируются сами собой в процессе этого «плавания». Во-вторых, подмена непосредственного межличностного контакта «учитель-ученик» медийными техно-посредниками означает игнорирование «личностного знания», о котором так убедительно писал еще М. Полани.

Ещё один аргумент, выдвигаемый в пользу указанных установок – постулирование свободы учащегося. Но ложность противоречия между свободой и дисциплиной, творчеством и усвоением имеющихся знаний отмечалась в российской философско-педагогической мысли, где эти внешние противоречия были показаны как грани единого целого. С.И. Гессен писал: «Свобода понимается... как возможность произвольного выбора. Так ли это на самом деле?... Произвольно действующий... определяется в своих поступках внешней средой. Он по преимуществу пассивен, следуя тому впечатлению, которое в данный момент его наиболее поразило... Свободный же человек имеет свою устойчивую линию

поведения, которой он остается верен в течение всей жизни... А это значит, что свободные действия отличаются от произвольных поступков присущим им законом... дисциплиной» [9, с. 69 – 73].

К чему ведут, в пределе, данные установки и тенденции? В качестве примера приведем проект «Образование-2030». В материале А. Кисличенко переданы его основные тезисы: школа скоро умрет совсем, образование становится услугой, человек становится биологической составляющей системы «нервная система-компьютер-сеть», гены таланта – объект патентования и инвестирования. Эти принципы разворачиваются в ряд близкосрочных прогнозов: разрыв между цифровыми учениками и нецифровыми учителями и уход учителей-ретрансляторов из сферы образования; школа как цифровое игровое пространство с дополненной реальностью и т. д. [10]. Надо сказать, что авторы проекта, судя по всему, понимают содержащиеся в нем латентные угрозы: «Покорение, выросшее таким образом, имеет искаженную или крайне неустойчивую систему ценностей, резкое снижение способностей работать с нестандартными ситуациями, отсутствие трансдисциплинарив, стандартизация образования ограничивает развитие нестандартных навыков» [10].

Проблемы, связанные с доминированием указанных тенденций, как уже сказано, привлекают к себе внимание многих специалистов. Так, М. Геруля отмечает: «Информационные технологии порождают дилеммы моральной, общественной и этической природы. Они порождают конфликты между: принципами демократии и требованиями рынка в отрасли коммуникации; универсальностью инструментов, которыми потенциально могут распоряжаться все, и опасностью исключения больших групп из современной коммуникации; интересами владельцев сети и общими интересами потребителей; облегчением жизни, которое обеспечивает информационное общество, и риском доминирования над нами «большого брата»... необъятностью информации и невозможностью ее усвоить; использованием новых технологий для личного развития и риском манипуляции личностью» [11, с. 29].

Закономерно возникает вопрос: не следует ли из сказанного вывод о принципиальной опасности использования медиатехнологий и цифровизации образования? И не будет ли подобный вывод носить консервативно-утопическую окраску как игнорирующий сегодняшние реалии? На наш взгляд, всё встанет на свои места, если отказаться от установки, которую мы назвали «социальным фатализмом». Она опирается на два тезиса: а) социокультурные процессы имеют статус «объективных закономерностей», к которым индивидам остается лишь адаптироваться, б) общество как система первичнее индивидов, с их личными желаниями, потребностями и свободной волей. Но оба эти тезиса отражают лишь определенные позиции тех или иных авторов или направлений и не могут рассматриваться как некие аксиомы. Соответственно, новый этап развития информационной среды, с одной стороны, нельзя (да и бессмысленно) упорно и консервативно игнорировать и искать в нем лишь минусы, риски и опасности. Но, с другой стороны, нет никаких оснований считать нынешние тенденции однозначным выражением неких «объективных законов» развития социума. Социально-историческое развитие, как известно, идет спирально-диалектически, с различными «петлями», ошибками и уклонениями, а также возвратом к тому, что, казалось бы, давно забыто и оставлено.

Из этого следует, что все социокультурные процессы и новые тенденции мы должны не слепо принимать и адаптироваться к ним, а оценивать как плодотворные или, напротив, неплодотворные, для чего коллективно выработать соответствующие критерии, в основании которых должны лежать вечные гуманистические ценности, объективный характер которых все более подтверждается развитием современного фундаментального знания. При таком подходе, во-первых, мы должны – не склоняясь к ни к социальному фатализму, ни к технологическому детерминизму, – признать как свершившийся факт «информационный тренд», или «медиа-тренд» современного мира. Этот тренд надо осмыслить и выработать меры для того чтобы ввести его в определенные рамки, подчинить реальным потребностям и интересам индивида и общества, а не «глобального рынка» или иных временных химер. Во-вторых, отвести цифровым технологиям нужное место, то есть использовать их как весьма полезный инструмент в педагогической практике. Последнее мы сегодня уже и наблюдаем там, где они используются в классических и «вечных» целях образования – создания личности из биологического индивида, личности фундаментально образованной, творческой, самостоятельно мыслящей, – то есть обладающей своим неповторимым образом. Как справедливо отмечает А.Л. Дмитриевский, «Если человек – это автомат, реагирующий по принципу «стимул – реакция», то и деятельность его будет сводиться к механическому освоению «технологии» по поиску, сбору, обработке и т.д. информации (и тогда мораль, этика, ответственность отходят на второй-третий план). Если человек – это свободное существо, творящее себя по своей собственной воле, на основе врожденных качеств и опыта взаимодействия с социальной средой, то смысл его деятельности совершенно меняется: появляется глубина, обусловленная аксиологическими факторами, собственно человеческими переживаниями и отношениями. Таким образом, пара категорий «свобода – детерминизм» образуют один из ключевых «континуумов», характеризующих ту или иную теорию личности и, соответственно, нашу профессиональную деятельность» [12, с. 97]. Исходя из сказанного, на наш взгляд, вполне правомерно определить медиаобразование / цифровое образование в его «плодотворном» варианте как спецификацию классических образовательно-воспитательных целей и задач по отношению к использованию возможностей современной цифровой среды.

Библиографический список

1. Калмыков А.А. E learning как инструмент медиаобразования. *Высшее образование в России*. 2009; 10: 29 – 32.
2. Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. Москва: Изд-во МОУ ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.
3. *Использование мультимедийных средств в учебной и профессиональной деятельности*: учебное пособие для студентов специальности «Социальная педагогика». Сост. В.В. Мантуленко. Самара: изд-во «Универс групп», 2006.
4. Запевалина О.В. Массмедиа и современная система образования. *Журналистика и медиаобразование-2008*: сб. трудов III Международной научно-практической конференции: в 2 т. Белгород: БелГУ, 2008; Т. I: 295 – 299.
5. Киселев Г.М. *Информационные технологии в педагогическом образовании*. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2014.
6. Семилет Т.А., Мансков С.А., Лукашевич Е.В., Ершов Ю.М., Горин Д.Г., Фотиева И.В., Пищальникова В.А. Проблемы субъектности в современной массовой коммуникации: профессорский круглый стол. *Социодинамика*. 2017; 9: 58 – 74.
7. Кларин М.В. *Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта*. Москва: Наука, 1997.
8. Ильин И.П. *Постмодернизм от истоков до наших дней. Эволюция научного мифа*. М.: Интрада, 1998.
9. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва: «Школа-Пресс», 1995.
10. Кисличенко А. *Форсайт-проект «Образование-2030»: среднее образование в утробе матери и не только* Available at: <http://annatubten.livejournal.com/291669.html>
11. Геруля М. Возможности и опасности развития информации в современном обществе. *Журналистика и медиаобразование-2008*: сб. трудов III Международной научно-практической конференции: в 2 т. Белгород: БелГУ, 2008; Т. I: 22 – 31.
12. Дмитровский А.Л. Модель личности журналиста (философско-антропологический подход). *Журналистика и медиаобразование-2008*: сб. трудов III Международной научно-практической конференции: в 2 т. Белгород: БелГУ, 2008; Т. I: 96 – 98.

References

1. Kalmykov A.A. E learning kak instrument mediaobrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009; 10: 29 – 32.
2. Fedorov A.V. *Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuz*. Moskva: Izd-vo MOU VPP YuNESKO «Informaciya dlya vseh», 2007.
3. *Ispol'zovanie multimedijnyh sredstv v uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie dlya studentov special'nosti «Social'naya pedagogika». Sost. V.V. Mantulenko. Samara: izd-vo «Univers grupp», 2006.
4. Zapevalina O.V. Massmedia i sovremennaya sistema obrazovaniya. *Zhurnalistika i mediaobrazovanie-2008*: sb. trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2 t. Belgorod: BelGU, 2008; T. I: 295 – 299.
5. Kiselev G.M. *Informacionnye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii*. Moskva: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i K°», 2014.
6. Semilet T.A., Manskov S.A., Lukashovich E.V., Ershov Yu.M., Gorin D.G., Fotieva I.V., Pischalnikova V.A. Problemy sub'ektnosti v sovremennoj massovoj kommunikacii: professorskij kruglyj stol. *Sociodinamika*. 2017; 9: 58 – 74.
7. Klarin M.V. *Innovacii v obuchenii: metafory i modeli. Analiz zarubezhnogo opyta*. Moskva: Nauka, 1997.
8. Il'in I.P. *Postmodernizm ot istokov do nashih dnei*. *Evoljuciya nauchnogo mifa*. M.: Intrada, 1998.
9. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyu filosofiyu*. Moskva: «Shkola-Press», 1995.
10. Kislichenko A. *Forsajt-proekt «Obrazovanie-2030»: srednee obrazovanie v utrobe materi i ne tol'ko* Available at: <http://annatubten.livejournal.com/291669.html>
11. Gerulya M. Vozmozhnosti i opasnosti razvitiya informacii v sovremennom obschestve. *Zhurnalistika i mediaobrazovanie-2008*: sb. trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2 t. Belgorod: BelGU, 2008; T. I: 22 – 31.
12. Dmitrovskij A.L. Model' lichnosti zhurnalista (filosofsko-antropologicheskij podhod). *Zhurnalistika i mediaobrazovanie-2008*: sb. trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2 t. Belgorod: BelGU, 2008; T. I: 96 – 98.

Статья поступила в редакцию 27.03.19

УДК 379.8

Chavykina U.G., 3rd-year postgraduate, Department of Art Business, Tourism and Advertising, teacher of Department of Social and Cultural Activities, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: shvr16@mail.ru

Simonyan M.S., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Social and Cultural Activities, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: mger22@yandex.ru

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR IMPROVING THE PROCESS OF INTERACTION OF SOCIO-CULTURAL INSTITUTIONS TO PREVENT CHILD NEGLIGENCE. The article reveals a concept of negligence of children in accordance with the federal law and justifies the need to work with this category of children and adolescents. The importance of the use of this direction of work is explained only when organizing the interaction of socio-cultural institutions. The concept of the term interaction is revealed; its philosophical and practical meaning, and a brief overview of the predecessors involved in the study of this issue is made. To realize the process of interaction, it is necessary to use specific socio-cultural technologies. The researchers classify these technologies, and describe a case of innovative technologies used in the interaction between institutions in Krasnodar City. The work shows that the innovative technologies can be used for common work between culture-related and social bodies and the method can be used in other regions of the Russian Federation for carrying out the preventive work of negligence of children.

Key words: innovative technologies of social and cultural activities, prevention of neglect, interaction process.

У.Г. Чавыкина, аспирантка 3 курса каф. арт-бизнеса, туризма и рекламы, преп. каф. социально-культурной деятельности, Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: shvr16@mail.ru

М.С. Симонян, доц. каф. социально-культурной деятельности, Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: mger22@yandex.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В статье раскрывается понятие безнадзорности в соответствии с федеральным законодательством и обосновывается необходимость работы с данной категорией детей и подростков. Выделена важность реализации данного направления работы только при организации взаимодействия социально-культурных учреждений. Раскрыто понятие термина взаимодействия – его философский и практический смысл, а также сделан краткий обзор предшественников, занимавшихся изучением данного вопроса. Чтобы реализовывать процесс взаимодействия необходимо использовать специфические социально-культурные технологии. Их классификация приведена в данной статье, а также дан пример инновационной технологии взаимодействия, которая была внедрена в муниципальном образовании город Краснодар в некоторых внутригородских округах. Инновационная технология взаимодействия даёт результаты и может быть использована другими регионами Российской Федерации для проведения профилактической работы.

Ключевые слова: инновационные технологии социально-культурной деятельности, профилактика безнадзорности, процесс взаимодействия.

На сегодняшний день социально-культурная деятельность обладает достаточно мощным багажом технологического инструментария, который помогает в полной мере реализовать свои функции. Но вопрос о профи-

лактике безнадзорности сегодня стоит особо остро: условия жизни в новом информационном обществе требуют инновационных технологий взаимодействия.

В соответствии с Федеральным Законом от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», безнадзорный – несовершеннолетний, контроль, за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или иных законных представителей либо должностных лиц. Безнадзорный нуждается в проведении с ним профилактической работы, которая основана на взаимодействии социально-культурных учреждений.

Под социально-культурным взаимодействием, в широком понятийном смысле, понимается часть культурной политики государства. Это миссия государства представить свою культуру в глазах представителей другой культуры.

В философском словаре взаимодействие трактуется как «процесс взаимного влияния тел друг на друга, наиболее общая, универсальная форма изменения их состояний».

На данный момент приоритет в данной области отдан в социологии и социальной психологии (работы Г.М. Андреевой А.А. Бодалева Э. Берне М.С. Кагана, Р.Л. Кричевского).

Педагогическое взаимодействие представляет собой целенаправленный перенос информации и опыта от одного человека к другому [1, с. 11]. Именно эта задача стоит перед специалистами, вступающими в руководство таким социально-культурным феноменом как штаб воспитательной работы, который работает в каждой общеобразовательной школе Краснодара.

В данной работе необходимо рассмотреть определённый пласт педагогического взаимодействия, именуемый социально-культурным взаимодействием. А.Д. Жарков рассматривает термин «взаимодействие» как некую управленческую категорию.

Определённую проработку проблема взаимодействия получила и в трудах по теории социально-культурной деятельности (М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, Н.Н. Ярошенко и др.), что позволяет говорить об объективном существовании социально-культурного взаимодействия как особого явления и процесса, участники которого оказывают друг на друга формирующее воздействие.

Важным для нас является подход, согласно которому «социально-культурная деятельность практически обеспечивает превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия» [2, с. 23 – 24]. Намеченный в данном определении тезис определяет точное функциональное распределение: социально-культурная деятельность – это средство, условие, результат, а социальное взаимодействие – это цель, ориентир, социально востребованная организация отношений между отдельными группами, общностями [3, с. 142].

Процесс взаимодействия социально-культурных учреждений можно назвать своеобразной технологией. А любая технология социально-культурной

деятельности направлена на включение личности в культуру как главный фактор воспитательного процесса. Необходимо рассмотреть перечень традиционных технологий взаимодействия, используемых при профилактической работе с детьми и подростками. По мнению Григорьевой Е.И. технология – это средства, формы и методы социально-культурной деятельности, которые используются в учебном прогрессе, и с помощью которых достигаются планируемые результаты обучения и воспитания.

Технология культурно-досуговой деятельности как система состоит из нескольких подсистем. Они связаны между собой и представляют единство идеальных и предметных компонентов: организационная подсистема (её компоненты – штатное расписание, должностные инструкции, наличие отделов, секторов, участков работы и т.д.); подсистема методической деятельности (состоит из следующих компонентов: сценарные разработки, методические рекомендации, описание опыта и т.д.); психологическая подсистема (формальная и неформальная структуры, отношения между сотрудниками, профессиональное сознание и т.д.). Все три подсистемы составляют систему технологии, которая служит основным механизмом функционирования учреждения культуры. Как подсистема, часть более крупного целого (технология), учреждения культуры «вписаны» в систему культурно-досуговой деятельности региона [4, с. 230].

Существует множество классификаций социально-культурных технологий, но в контексте профилактики безнадзорности несовершеннолетних, автором предложено рассмотреть некоторые из них.

Классификация, которую разработал Г.К. Селевко, подразумевает под собой некие образовательные технологии, объединённые в подгруппы: по уровню применения, по философской основе, по ведущему фактору психического развития, по ориентации на личностные структуры, по характеру содержания и структуры, по типу организации и управления познавательной деятельностью. Данные группы, предложенные Г.К. Селевко, не совсем применимы в процессе взаимодействия социально-культурных учреждений, так как не могут охватить всю обширность социально-культурных технологий. Однако часть данной классификации может быть использована в процессе взаимодействия социально-культурных учреждений в профилактике безнадзорности.

Б.Т. Лихачёв разработал классификацию технологий, которая основана на уровнях применения: крупные методико-технологические структуры, технологические приёмы, цепочки, формы учёта результатов и технологические средства. Данная классификация, также отчасти может быть применена в организации качественного процесса взаимодействия социально-культурных учреждений в профилактике безнадзорности. Так как для реализации данного процесса необходима чётко разработанная методико-технологическая структура, к которой прилагаются методические и практические приёмы, разработаны формы учёта результатов.

Таблица 1

Технология взаимодействия социально-культурных учреждений профилактики безнадзорности

Составляющая технологии	Описание составляющей	Практический аспект реализации
По уровню применения (отраслевая)	Применима исключительно для реализации модели взаимодействия социально-культурных учреждений в профилактике безнадзорности.	Создание совета по взаимодействию, в котором будут присутствовать как педагогические специалисты образовательной организации, так и по одному специалисту из социально-культурных учреждений, находящихся в районе школы.
Социально-защитная	Требует специфических социально-педагогических знаний, умений и навыков для составления профилактического маршрута каждого несовершеннолетнего.	Обучающийся – штаб воспитательной работы: создание плана индивидуальной-профилактической работы с описанием всех социальных партнёров, их функциональных обязанностей.
Рекреативная	Реализация форм взаимодействия культурно-досуговых форм социально-культурной деятельности.	Штаб воспитательной работы – обучающийся – центр культуры и досуга (районный дом культуры) – проведение одного мероприятия в неделю, как группового, так и индивидуального (профориентационные часы «Я и моё будущее»), профилактические уроки «Я законопослушный школьник», вовлечение обучающегося в районные мероприятия «День защиты детей», «День народного единства»; - штаб воспитательной работы – обучающийся – развлекательный центр – участие в благотворительных акциях и мероприятиях торговых развлекательных центров (как правило, такой практикой занимаются практически все развлекательные центры, организовывая «День бесплатного боулинга», «Киносеанс в подарок»).
Образовательная	Посредством безотрывного образования средствами и формами социально-культурной деятельности.	Штаб воспитательной работы – обучающийся – районная библиотека – проведение 2 мероприятий в месяц, привлечение обучающегося к участию в мероприятиях «Книжкина больница», участие в литературных гостиных. - штаб воспитательной работы – обучающийся – музей – достаточно посещение 1 выставки в четверть. Сегодня предлагается достаточно много выставочных экспозиций, способствующих активному вовлечению детей и подростков в данный вид досуговой деятельности, организации занятости их свободного времени.
Форма учёта результата	Фиксация положительной или отрицательной прогрессии профилактической работы	- заседание совета по взаимодействию (1 раз в два месяца, подведение итогов).

Е.И. Григорьева обозначила социально-культурные технологии, объединив их в три большие группы: крупномасштабные технологии на уровне страны, республики, региона; макромасштабные в отдельных городах, трудовых объединениях, социальных и общественных институтах; микротехнологии, которые направлены на определённые общественные процессы и рассчитаны на участие в них небольших групп людей. Особо актуальной в контексте данного исследования будет макротехнология, которая, по определению, рассчитана на отдельные города и социальные группы. Разработанная модель может быть внедрена в любое муниципальное образование или малый город с учётом специфики группы несовершеннолетних.

Т.Г. Киселёва и Ю.Д. Красильников предложили разделить социально-культурные технологии на три основные группы: общие, функциональные и отраслевые. Из данной классификации можно выделить термин отраслевых технологий, так как взаимодействие социально-культурных учреждений по профилактике безнадзорности является сугубо отраслевой проблемой [5, с. 407].

Рассмотрев множество классификаций социально-культурных технологий, автором была разработана инновационная технология взаимодействия социально-культурных учреждений по профилактике безнадзорности несовершеннолетних, основанная на синтезе вышеприведённых классификаций с учётом личного практического опыта работы по решению данной проблемы: (табл. 1).

Библиографический список

1. Коротаева Е.В. *Психологические основы педагогического взаимодействия*. Москва: Профит Стайл, 2017.
2. Ярошенко Н.Н. *История и методология теории социально-культурной деятельности*: Москва: МГУКИ, 2007.
3. Кузьмин А.В. Социально культурное взаимодействие в системе профилактики экстремистских проявлений в молодёжной среде. *Вестник МГУКИ*. 2011; 3 (41): 140 – 145.
4. Жарков А.Д. *Теория и технология культурно-досуговой деятельности*. Москва: Издательский Дом МГУКИ, 2007.
5. Киселёва Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность*. Москва: МГУКИ, 2004.

References

1. Korotaeva E.V. *Psichologicheskie osnovy pedagogicheskogo vzaimodejstviya*. Moskva: Profit Stajl, 2017.
2. Yaroshenko N.N. *Istoriya i metodologiya teorii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: Moskva: MGUKI, 2007.
3. Kuz'min A.V. Social'no kul'turnoe vzaimodejstvie v sisteme profilaktiki 'ekstremistskih proyavlenij v molodezhnoj srede. *Vestnik MGUKI*. 2011; 3 (41): 140 – 145.
4. Zharkov A.D. *Teoriya i tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'skij Dom MGUKI, 2007.
5. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva: MGUKI, 2004.

Статья поступила в редакцию 24.03.19

УДК 378

Chistyakova M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: chistyakova911@mail.ru

Shestakova L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, branch of Private University "Moscow Witte University" (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: nok@nntu.ru

Lunkina N.I., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Psychological Service of Regional Advisory Center of Medical and Psychological Support "Rostock" (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: lunkina-nn@mail.ru

THE PROBLEM OF EXTREMISM IN THE SUBCULTURE OF FOOTBALL FANS. The article reveals a problem of extremism, which is a dangerous problem of modern Russian society. The fundamentals of prevention of extremism among young people are determined, which is one of the priorities of education and society as a whole. Extremism is studied as a complex socio-psychological problem that has become relevant for all people of the world, for all countries of the world community, including the Russian Federation. It is noted that one of the forms of extremism is sports extremism. Special attention is paid to the movement of the youth subculture of fans of football teams. The causes of aggressive actions of young people, including the participation of young people in terrorist acts, radically denying the existing and existing norms and rules in society, are revealed. The list of the organizations recognized as terrorist and the Russian Federation and the USA is given. The necessity of cultural development, family and pedagogical education of the modern young man is emphasized.

Key words: extremism, sports extremism, youth subculture, fans of football teams, prevention of sports extremism and terrorism.

М.А. Чистякова, канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Нижний Новгород, E-mail: chistyakova911@mail.ru

Л.А. Шестакова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Филиал Частного образовательного учреждения высшего образования «Московский университет им. С.Ю. Витте», г. Нижний Новгород, E-mail: nok@nntu.ru

Н.И. Лункина, канд. психол. наук, зав. психологической службой, Региональный консультативный центр медико-психологического сопровождения «Росток», г. Нижний Новгород, E-mail: lunkina-nn@mail.ru

ПРОБЛЕМА ПРОЯВЛЕНИЯ ЭКСТРЕМИЗМА В СУБКУЛЬТУРЕ ФУТБОЛЬНЫХ «ФАНАТОВ»

В статье раскрывается проблема экстремизма, который является опасной проблемой современного российского общества. Определяются основы профилактики экстремизма в среде молодёжи, что является одной из первоочередных задач образования и общества в целом. Экстремизм исследуется как сложная социально-психологическая проблема, которая стала актуальной для всех людей мира, для всех стран мирового сообщества, включая Российскую Федерацию. Обращается внимание, что одной из форм экстремизма является спортивный экстремизм. Особое внимание уделяется движению молодёжной субкультуры «фанатов» футбольных команд. Выявляются причины агрессивных действий молодёжи, в том числе участие молодёжи в террористических акциях, радикально отрицающих сложившиеся и существующие в обществе нормы и правила. Приводится список организаций, признанных террористическими и российской Федерации и США. Подчёркивается необходимость культурного развития, семейного и педагогического воспитания современного молодого человека.

Ключевые слова: экстремизм, спортивный экстремизм, молодёжная субкультура, «фанаты» футбольных команд, профилактика спортивного экстремизма и терроризма.

Экстремизм во всех его проявлениях является опасной проблемой современного российского общества. Профилактика экстремизма в среде молодежи – это одна из первоочередных задач образования и общества в целом. Экстремизм как сложная социально-психологическая проблема стала актуальной для всех людей мира, для всех стран мирового сообщества, включая Российскую Федерацию. Одной из наиболее часто встречающихся форм экстремизма является спортивный экстремизм, в частности, движение молодежной субкультуры «фанатов» футбольных команд. В Российской Федерации задача противодействовать проявлениям спортивного экстремизма стала особенно актуальной в преддверии Чемпионата мира по футболу в 2018 году. Но и после Чемпионата проявления спортивного экстремизма в молодежной субкультуре «фанатов» футбольных команд остаются чрезвычайно важными.

Существует множество определений, что такое экстремизм. Из большого толкового словаря этимология термина «экстремизм» обнаруживает свои корни в латинском языке («*extremus*» – лат. «крайний») и определяется как «приверженность к крайним взглядам и мерам (обычно в политике)» [1]. Речь идет о крайних взглядах и агрессивных действиях, в том числе террористических акциях, радикально отрицающих сложившиеся и существующие в обществе нормы и правила. Большинство исследователей считают, что при определении экстремизма акцент должен быть сделан именно на совершение противоправных действий, на нарушении закона и свобод других граждан.

Одной из форм проявления экстремизма является спортивный экстремизм, под которым понимается «исторически изменчивая, массовая, социально обусловленная совокупность противоправных деяний экстремистской направленности, совершенных спортсменами, болельщиками и иными участниками спортивных мероприятий непосредственно во время, до или после их проведения» [1, с. 225]. Также к спортивному экстремизму относится такое неоднозначное явление, как деятельность по пропаганде здорового образа жизни и занятий спортом, но направленная на вовлечение молодежи в деятельность экстремистских организаций. Следует отметить, что вовлечение молодежи в деятельность экстремистских организаций, их организация и финансирование давно стало особым рода криминальной деятельностью. Известно, что именно «фанаты» футбольных команд стоят первыми в списке правоохранительных органов среди наиболее опасных неформальных молодежных группировок. В исследовании футбольного фанатизма в России наиболее интересными являются научные труды А.А. Мейтина, который отмечает, что субкультура футбольных фанатов включает в себя «...своеобразные правила поведения футбольных болельщиков, основанные на сформированных и действующих нормах поведения, опосредующих совместные групповые действия», а также «практику противоправной деятельности во время футбольных матчей или в связи с ними, специфический язык общения («фанатский сленг») и внешнюю атрибутику» [2].

Следует отметить, что само понятие субкультуры базируется на представлении о том, что человек – общественное существо, для него общение – неизбежное и постоянное занятие, наполненное важностью и необходимостью. Поэтому главную проблему гражданина информационного и цифрового общества можно определить, как бесконечное погружение в пространство Интернета, компьютерных игр и субкультурных сообществ. Страдают в этих грандиозных событиях, прежде всего, молодые люди. В геометрической прогрессии происходит сокращение личных контактов с друзьями и знакомыми. Субкультурное сообщество затягивает молодого человека, и он проводит в нем большую часть своей реальной жизни. Опасность данного погружения в том, что молодой человек начинает воспринимать жизнь в данном сообществе, как единственную реальность. А родные и близкие постепенно становятся чужими. Такая зависимость от субкультурных сообществ поражает достаточно большое количество молодых людей, которые все свое время проводят в пространстве такого сообщества. Спортивный фанатизм, необходимый для эмоциональной разгрузки болельщиков, таким образом, переводится в негативное русло. Также он эксплуатируется в экстремистских целях. Кроме того, условия анонимности в толпе при проведении спортивно-массовых мероприятий снижает степень ответственности за совершенные правонарушения [1, с. 224].

В последние годы в России наблюдается увеличение масштабов данного явления, усиление интенсивности противоправных действий футбольных хулиганов, их консолидация в неформальные объединения. Такие объединения нередко имеют криминальную направленность. Молодежь является одной из наиболее уязвимых для экстремизма социальных групп. По данным МВД России на учете органов внутренних дел состоит 302 неформальных молодежных объединения, 50 из которых представляют наибольшую общественную опасность. Мотивы правонарушений в среде футбольных «фанатов» могут быть разными. Анализ уголовной практики выявил факты совершения преступлений болельщиками по мотивам идеологической ненависти и вражды в отношении болельщиков команд-соперниц. Так И.Д. Лопатин, в своем исследовании, выделяет такую группу мотивов совершения экстремистских преступлений болельщиками, как «...ответная агрессия по отношению к власти, сотрудникам правоохранительных органов», в связи с «агрессивными» мерами безопасности при проведении спортивно-массовых мероприятий.

Какие же признаки отличают футбольного фаната от обыкновенного болельщика? Простого болельщика интересует сама игра, её результат и содержание. Для обычного болельщика футбольный спектакль – это возможность

увидеть яркое, эмоционально насыщенное зрелище, в котором огромную роль играет мастерство и командная игра футболистов. Для футбольного фаната наиболее важными оказываются: активное посещение домашних матчей команды, ежегодное совершение нескольких выездов в другие города, знание и принятие субкультуры футбольных фанатов, участие в около футбольных событиях, вообще главный интерес для фаната представляет около футбольная тематика. Если все эти признаки в наличии, можно говорить о том, что молодой человек является представителем субкультуры футбольных фанатов, а не обыкновенным болельщиком – любителем футбола. Ярким примером футбольного фанатизма являются наиболее активные и агрессивные молодые члены фан-движения Hooligan's. Футбольные хулиганы склонны к нарушениям общественного порядка и связывают, и обосновывают свои действия с футбольными пристрастиями. Как правило, те или иные действия на почве футбольного хулиганства совершаются до или после футбольных матчей, а также в местах больших скопления футбольных болельщиков. Интересно, что реальные события, происходящие на поле, являются для фанатов лишь поводом для агрессивного самовыражения. Часто понятие «футбольные фанаты» тесно связывается с понятием «национализм», а фанаты многих команд близки к крайнему национализму или даже фашизму. Не исключение и российские фанаты, многие из которых поддерживают националистические идеи. Большую распространенность получили открытые проявления расизма, как по отношению к игрокам команд-соперниц и болельщикам, так и к иным лицам в непосредственной близости от стадионов до или после матчей. В рамках борьбы с расизмом на трибунах Российской футбольной премьер-лига утвердила перечень символов, запрещенных для демонстрации на стадионах во время проведения матчей [3]. Спортивный экстремизм может проявляться в совершении самими спортсменами правонарушений экстремистского характера. Это может быть неэтичное, пропагандирующее расизм поведение, которое нередко воспринимается болельщиками как руководство к действиям [4]. В ходе спортивно-массовых мероприятий экстремистские проявления в действиях болельщиков находят внешнее выражение в оскорбительных выкриках, жестах, групповых повторяющихся телодвижениях, использовании плакатов с надписями и символами экстремистского характера, надписях и символах на лицах и оголенных частях тела активных фанатов [1, с. 224].

Для противодействия проявлениям экстремизма в среде болельщиков футбола в Российском футбольном союзе создано и успешно функционирует движение «Человек футбольной национальности» [5]. Бюро исполкома Российского футбольного союза ужесточает ответственность футбольных клубов за поведение собственных болельщиков, склонных к экстремизму. Например, расистская выходка сектора трибуны фанатов на матче между командами «Крылья Советов» и «Анжи» в 2011 году способствовала внесению изменений в ст. 121 «Дискриминация и расизм, публичная демонстрация нацистской атрибутики и символики» Дисциплинарного регламента. Дисциплинарный регламент дополнился таким видом административных санкций, как «...проведение без зрителей от одного до трех матчей либо проведение матча на нейтральном поле в другом городе» [6]. Сегодня действительно существует необходимость принятия законодательных положений и разработки системных требований по регулированию правоотношений, возникающих при проведении мероприятий спортивного характера между организаторами, администрацией спортивных сооружений, спортивных клубов, с одной стороны, и зрителями либо участниками – с другой [1, с. 225].

Как правило, спортивный экстремизм охватывает экстремистские действия спортивных «фанатов», акции вандализма на стадионах, избиение спортсменов и болельщиков, массовые драки между «фанатами» конкурирующих спортивных клубов. Не случайный, спортивный экстремизм в научных исследованиях С.М. Иншакова рассматривается, как разновидность иррационального экстремизма [7]. Если деяния рациональных экстремистов подлежат логическому объяснению, то иррациональные экстремисты совершают внешне бессмысленные деяния, для выявления глубинных истоков которых требуется серьезный социальный и психолого-педагогический анализ [1, с. 223]. Следует выделить социальные и психологические факторы, которые могут способствовать формированию спортивного экстремизма у молодых людей. К ним относятся: влияние родителей и сверстников, отличающихся радикальными убеждениями или приверженностью экстремистским взглядам, влияние авторитетных лиц, находящихся в кругу общения подростка, стресс, повлекший за собой дезинтеграцию в обществе, собственные представления и моральные установки, личностные психологические особенности.

Существуют определенные меры профилактики спортивного экстремизма в семье и в образовательных учреждениях. Во-первых, родители и педагоги сами должны понимать происходящее и обладать информацией по данной теме, чтобы правильно среагировать в случае, если подросток заинтересовался экстремистской тематикой. Во-вторых, следует знать правовые последствия действий, связанных с экстремизмом или национализмом. Необходимо выявить методы профилактики экстремизма в семье. Это может быть, например, переориентация интереса подростка на конструктивные виды деятельности. Если у подростка возник интерес к молодежным течениям экстремистского направления, необходимо перенаправить его на молодежную субкультуру, носящую конструктивный характер. При этом следует отметить, что время, остающееся на свободный неорганизованный досуг, необходимо максимально загрузить занятиями на различных курсах, в кружках, секциях, клубах, с учетом интересов подростка. Это может

быть в том числе футбольная спортивная секция, в которой интересы подростка можно будет переключить на саму игру и физическое саморазвитие. Кардинальной мерой семейного воздействия на позитивное развитие подростка является его разобщение с субкультурной группой, отрицательно влияющей на подростка. Это может быть строгий запрет на общение, переезд на время в другое место жительства. Если нет возможности положительно повлиять на взгляды подростка, можно переориентировать их с активно экстремистских на умеренные. Подростку и, позже, молодому человеку можно показать возможность добиваться реализации своих идей законным путём. Важно, что у каждого направления экстремистской деятельности есть альтернатива в виде легальных движений, которые имеют частично схожую идеологию, однако отвергают насильственные методы и, самое главное, нарушение закона [8].

Профилактика экстремизма в образовательных учреждениях должна быть продуманной и планомерной. Первоначальными задачами такой профилактики является применение к подросткам и молодым людям установок о необходимости соблюдения и защиты прав любого гражданина и соблюдение законодательных норм. Формирование у подростков представлений о нормах поведения, принятых в гражданском обществе, всегда основано на важности формирования толерантных настроений в семье, между родителями и детьми. В учебных учреждениях сегодня формируются ячейки самоуправления, которые осуществляют просветительскую деятельность и формируют в сознании молодёжи уверенность в неотвратимости наказания за экстремистскую деятельность в любых ее проявлениях. Важной составляющей профилактики экстремизма в образовательных учреждениях является выработка у молодёжи навыков безопасного поведения и самообороны при угрозе террористического акта.

Следует отметить, что экстремизм футбольных фанатов может стать основной террористической деятельности, проблема которой все более выдвигается на первый план в современном обществе. Контроль за глобальными мировыми войнами с развитием технических, в том числе, космических, средств вооружения, сегодня может быть установлен. Все, что происходит на планете в военной сфере, как и техногенные или природные катастрофы, сегодня сразу же отслеживаются с помощью технических средств по всему миру. Однако, терроризм – «тайная война всех против всех» – это война идеологий, и «война субкультур». Это война, солдаты которой вербуются из тихих, обиженных кем-то, незаметных ребят и девочек. Рядом с ними не оказалась умного учителя, родителя, брата, сестры, друга или подруги. Не оказалось тех, кто мог бы сказать ему хорошие и добрые слова, поддержать, пошутить, просто обратить внимание на него и сказать ему о том, что он нормальный хороший человек. Некому было сказать, что то, что он сейчас делает – учится, работает, сидит в парке, гуляет с собакой, читает письмо друга, помогает матери, – что он делает важное дело, что он важен и в жизни своих друзей, и в жизни своих близких людей. Появление клуба спортивных «фанатов» становится для такого молодого человека открытием и возможностью самореализации.

Ниже в таблице 1 мы приводим частичные списки организаций, признанных террористическими в России и США.

Таблица 1

Организации, признанные террористическими в России и США

Организации, признанные террористическими в России	
1.	«Высший военный Маджлисул Шура Объединенных сил моджахедов Кавказа»
2.	«Конгресс народов Ичкерии и Дагестана»
3.	«База» («Аль-Каида»)
4.	«Асбат аль-Ансар» (Ливан)
5.	«Аль-Джихад» («Священная война») или «Египетский исламский джихад»
6.	«Исламская группа» («Аль-Гамаа аль-Исламия»)
7.	«Братья-мусльмане» («Аль-Ихван аль-Муслимун»)
8.	«Партия исламского освобождения» («Хизб ут-Тахрир аль-Ислами»)
9.	«Лашкар-И-Тайба»
10.	«Джамаат-И-Ислами» («Исламская группа»)
11.	«Движение Талибан»
12.	«Исламская партия Туркестана» (бывшее «Исламское движение Узбекистана»)
13.	«Общество социальных реформ» («Джамият аль-Ислах аль-Иджтимаи»)
14.	«Общество возрождения исламского наследия» («Джамият Ихья ат-Тураз аль-Ислами»)
15.	«Дом двух святынь» («Аль-Харамейн»)
16.	«Джунд аш-Шам» (войско Великой Сири)
17.	«Исламский джихад – джамаат моджахедов»
18.	«Аль-Каида в странах исламского Магриба» (прежнее название – «Салафистская группа проповеди и джихада»)
19.	«Имарат Кавказ» («Кавказский Эмират»)
20.	«Синдикат «Автономная боевая террористическая организация (АБТО)»

Организации, признанные террористическими в США	
1.	Организация Абу Нидала
2.	Группа Абу Сайяф (Филиппины)
3.	Бригады мучеников аль-Акса
4.	Ансар аль-Ислам (Ирак)
5.	Вооруженная исламская группа (Алжир)
6.	Асбат аль-Ансар (Ливан)
7.	Аум Синрикё (Япония)
8.	ЭТА (Испания)
9.	Коммунистическая партия Филиппин / Новая Народная Армия (Филиппины)
10.	«Преемственная» Ирландская Республиканская Армия (Continuity IRA) (Северная Ирландия)
11.	Гамаа Исламия (Египет)
12.	Хамас
13.	Харакат уль-Муджахидин (Пакистан)
14.	Хезболла (Ливан)
15.	Исламский джихад
16.	Исламское движение Узбекистана (Узбекистан)
17.	Джейш-э-Мохаммед (Пакистан)
18.	Джемаа Исламия (Юго-Восточная Азия)
19.	Аль-Джихад (Египетский Исламский Джихад)
20.	Кахане хай и Движение КАХ (Израиль)
21.	Конгра-Гел (бывшая Рабочая партия Курдистана)
22.	Лашкар-э-Тайба (Пакистан)
23.	Лашкар и Джангви (Пакистан)
24.	Тигры освобождения Тамил-Илама (Шри-Ланка)
25.	Ливийская Исламская Вооружённая Группа (Ливия)
26.	Марокканский Исламский Боевой Фронт (Марокко)
27.	Организация моджахедов иранского народа (Иран)
28.	Национальная Освободительная Армия (ELN, Колумбия)
29.	Палестинский фронт освобождения
30.	Палестинский Исламский Джихад

Негативное воздействие информационной продукции на личность подростка и молодого человека возникает тогда, когда он оказывается один на один с умелыми вербовщиками и теряет чувство опасности. Это нередко приводит его к потере ориентиров, парализует волю, бьет по его самооценке. Движение спортивных «фанатов» оказывается здесь наиболее востребованным. Кардинальным вопросом является следующий: каким образом незнакомый или случайно оказавшийся рядом человек, всего лишь задав несколько вопросов, по сути дела вдруг, оказывает для нашего молодого человека самым близким и понятным. Почему противоправные идеи оказываются такими привлекательными? Откуда этот фронтантурирующий кредит доверия к незнакомому человеку, которого, он не просто не знает, а первый раз видит? Только ли дело в изощренных психологических технологиях. Такие ли умелые все эти вербовщики? Думается, объяснение гораздо сложнее. Оно заключается в том, что молодой человек сам стремится к этому сомнительному контакту, ему самому нужна поддержка, он сам стремится показать сверстникам свою «крутизну». И откровенная глупость такого поведения – уже следствие поведения окружающих его взрослых воспитателей.

Эта проблема в современном обществе стала исследоваться с самого начала его формирования и развития. Развитие информационных ресурсов и компьютерных технологий в современном обществе порождает множество новых возможностей для самореализации, общения и работы. Однако, появляются и новые специфические проблемы. Одной из таких проблем становится проблема виртуализации человеческого общения и стремления молодого человека жить в собственной, недоступной для других субкультуре. Ресурсы взаимодействия – важнейшие из всех видов ресурсов, влияющие на общественный прогресс. Они создают единое информационно-коммуникативное пространство. Родовой потребностью подростка и молодого человека становится освоение этого пространства, то есть – общение без конца и без границ.

К основным критериям устойчивой культуры современного молодого человека можно отнести следующие:

1. Современный молодой человек – носитель огромного количества информации. Информация должна быть оценена, ее необходимо соотносить с личным опытом. Полученную информацию необходимо сознательно использовать. Информация – это главный ресурс, с помощью которого молодой человек реализовывает свои способности, и с помощью которой он формирует свою деятельность. Не следует «замыкаться» в тесных рамках подростковой субкультуры. Важно видеть другие возможности.

2. Современный молодой человек – это человек, обладающий базовыми навыками «тайм-менеджмента». Он правильно и результативно управляет своим и чужим временем. Современный молодой человек правильно умеет расставить приоритеты и достигает целей в оптимально короткие сроки, если понимает, чего он хочет. А бесцельное около спортивное «брожение» не может являться конструктивной целью.

3. Современный молодой человек владеет новейшими информационными технологиями во всех сферах деятельности. Технические достижения для него – это важнейшее средство самореализации. Следует отметить высокую скорость овладения новыми технологиями. Умение быстро принимать решений – основа любой успешной современной деятельности. Научная культура современного человека позволяет ему не только решать большое количество проблем, но и принимать правильные, наиболее оптимальные в данной ситуации решения. При этом выбор его остается свободным и ответственным.

Молодому человеку следует начать с самого себя, понять, что сужение рамок общения это проблема, и с ней нужно бороться, что это и станет пусть малым, но решением этой проблемы. Понимая опасность и последствия проблемы, необходимо транслировать это своему окружению, своим знакомым и родственникам, и тем самым вносить вклад в решение этой проблемы.

Формирование современного общества происходит на основе и при активном участии научной культуры в процессе развития этого общества. Культура общества – это не только уровень исследования, понимания и применения современных научных знаний и технологий во всех областях жизнедеятельности. Это, прежде всего, уровень применения обществом во всех сферах своей деятельности таких научных концепций, которые позволяют применять качественно новый уровень познания и применения научного знания. Этот новый уровень применения научного знания позволяет не только объяснить, но и качественно изменить все сферы жизнедеятельности общества. В целом, необходимо отметить, что в процессе формирования современного общества роль культуры трудно переоценить.

Культурные нормы информационного общества базируются на традиционных правилах. Культура современного человечества, сложившаяся в течении

веков, имеет свои традиции и ограничения. Следует отметить, что общий образовательный уровень человечества повышается с повышением уровня прогресса, однако общее развитие прогресса несет в себе определенные и совершенно конкретные угрозы.

Важной составляющей частью научной культуры современного молодого человека является не только «умное» ответственное поведение, но ответственность за деятельность всего общества. Быть современным ответственным человеком – это значит, не просто быть носителем культурного наследия, но уметь применить полученные знания в каждом поступке.

Можно сказать, что формирование культуры современного молодого человека – это формирование всей общественной культуры. Культура сегодня это возможность взаимодействия со всеми точками нашей цивилизации по всем пространственным и временным параметрам. С позиций существования научной платформы, с научной точки зрения, на основе исследования научных закономерностей и подходов, современный молодой человек применяет свои познания для активного исследования, изменения, улучшения мира. Научный подход оказывается здесь тем самым совершенным инструментом, который может применяться, и в результате этого применения могут быть абсолютно получены реальные положительные вещи.

Закономерный вопрос, который возникает среди молодежи: нужна ли вообще современному человеку культура? Почему мы не можем обойтись без нее и остаться в рамках своей субкультуры? Почему мы должны быть умнее, чем были наши предки? Почему нельзя все наши проблемы переложить на роботов? Вот и искусственный интеллект на подходе! Однако получается, что сегодня все явления и события необходимо анализировать с культурной точки зрения. Все стало проще, все стало сложнее. Нужен именно культурный подход для анализа тех и событий, с которыми сталкивается современный молодой человек. Современный человек – это человек информационного общества, а информационное общество базируется на научной культуре. Все современные процессы, явления и проблемы развиваются именно по этим параметрам. Современному молодому человеку с научной точки зрения необходимо постоянно совершенствоваться.

Библиографический список

1. Халиуллина Л. И. Спортивный экстремизм: подходы к определению и пути преодоления. *Пробелы в российском законодательстве*. Available at: <https://rucont.ru/efd/580102>. 2012
2. Мейтин А.А. *Преступления футбольных болельщиков. Криминологическая характеристика преступлений, совершаемых футбольными болельщиками, и их предупреждение*. Москва: Школа охраны «Баярд», 2005: 141.
3. *Борьба с расизмом на трибунах. Официальный сайт Российского футбольного союза*. Available at: <http://www.rfs.ru/main/news/2043>. 09.09.2011
4. Просветов А. *Банановый рай: как и почему процветает футбольный расизм в России*. *Спорт-экспресс*. 19.07.2005: 8.
5. Меморандум движения «Человек футбольной национальности» РФС. *Официальный сайт Российского футбольного союза*: Available at: // <http://www.rfs.ru/rfs/programms>
6. Дисциплинарный регламент Российского футбольного союза. *Официальный сайт Российского футбольного союза*. Available at: <http://www.rfs.ru/main/news/?ns=1&tx=%D0>
7. Иншаков С.М. *Криминология: учебник для вузов*. Москва: Инфра-М., 2002: 335.
8. *Методические рекомендации по профилактике и противодействию экстремизму в молодежной среде (разработаны Минспорттуризмом России совместно с МВД России и ФСБ России)*. Available at: // https://vipk.mvd.rf/upload/site152/document_file/Metodicheskie_rekomendacii_po_profilaktike_i_protivodeystviyu_ekstremizmu_v_molodezhnoy_srede.pdf

References

1. Haliullina L. I. Sportivnyj `ekstremizm: podhody k opredeleniyu i puti preodoleniya. *Probely v rossijskom zakonodatel'stve*. Available at: <https://rucont.ru/efd/580102>. 2012
2. Mejtin A.A. *Prestupleniya futbol'nyh bolel'schikov. Kriminologicheskaya harakteristika prestuplenij, sovershaemyh futbol'nymi bolel'schikami, i ih preduprezhdenie*. Moskva: Shkola ohrany «Bayard», 2005: 141.
3. *Bor'ba s rasizmom na tribunah. Oficial'nyj sajт Rossijskogo futbol'nogo soyuza*. Available at: <http://www.rfs.ru/main/news/2043>. 09.09.2011
4. Prosvetov A. *Bananovyy raj: kak i pochemu процветает футболный расизм в России*. *Sport-ekspress*. 19.07.2005: 8.
5. Memorandum dvizheniya «Chelovek futbol'noj nacional'nosti» RFS. *Oficial'nyj sajт Rossijskogo futbol'nogo soyuza*: Available at: // <http://www.rfs.ru/rfs/programms>
6. Disciplinarnyj reglament Rossijskogo futbol'nogo soyuza. *Oficial'nyj sajт Rossijskogo futbol'nogo soyuza*. Available at: <http://www.rfs.ru/main/news/?ns=1&tx=%D0>
7. Inshakov S.M. *Kriminologiya: uchebnik dlya vuzov*. Moskva: Infra-M., 2002: 335.
8. *Metodicheskie rekomendacii po profilaktike i protivodeystviyu `ekstremizmu v molodezhnoj srede (razrabotany Min sportturizmom Rossii sovместно s MVD Rossii i FSB Rossii)*. Available at: // https://vipk.mvd.rf/upload/site152/document_file/Metodicheskie_rekomendacii_po_profilaktike_i_protivodeystviyu_ekstremizmu_v_molodezhnoy_srede.pdf

Статья поступила в редакцию 29.03.19

УДК 378

Чукова F.Kh., postgraduate, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru

AXIOLOGICAL APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING BACHELORS OF SOCIAL WORK FOR VOLUNTARY ACTIVITY. The article discusses features of volunteering, analyzes a concept of "volunteer", suggests a conceptual and semantic characteristic of the category of value. It emphasizes that the axiological guideline for preparing bachelors of social work determines the humanistic content of the motives of future volunteers, specifies the regulatory certainty of their future volunteer activity. The main motives of volunteer activity are the following human aspirations: the need to feel needed and useful to people, the need for respect from society. The author concludes that the preparation of students for volunteering in its axiological meaning should be focused on such an absolute moral ideal as "man – the highest value". Such an axiological reference point determines the humanistic content of the motives of future volunteers' behavior, sets the normative certainty of their future volunteer activity.

Key words: volunteering, volunteer, axiology, axiological approach, subject and subject values.

Ф.Х. Чукова, аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются особенности добровольческой деятельности, анализируются понятия «доброволец», «волонтер». Предлагается понятийно-смысловая характеристика категории ценности. Делается акцент на том, что аксиологический ориентир подготовки бакалавров социальной работы обуславливает гуманистическое содержание мотивов поведения будущих волонтеров, задает нормативную определенность их будущей волонтерской деятельности. Автор делает вывод о том, что подготовка студентов к добровольческой деятельности в своем аксиологическом значении должна быть ориентирована на такой абсолютный нравственный идеал, как «человек – высшая ценность». Такой аксиологический ориентир обуславливает гуманистическое содержание мотивов поведения будущих волонтеров, задает нормативную определенность их будущей волонтерской деятельности.

Ключевые слова: добровольческая деятельность, доброволец, аксиология, аксиологический подход, предметные и субъектные ценности.

Обратимся к содержанию понятия «добровольческая деятельность». Основная особенность такой деятельности состоит в ее альтруистичности. Субъекты, осуществляющие добровольческую деятельность, не ставят перед собой цели получения материальной выгоды и ориентированы на не принудительный труд по социальной поддержке людей, с которыми не состоят в близких личностных (родственных, дружеских и др.) отношениях. Поэтому смысловое содержание добровольческой деятельности проявляется в бескорыстном служении людям [1].

Близкое по значению понятие «волонтерство» в своем сущностном понимании характеризуется добровольным выполнением своих обязанностей, направленных на осуществление безвозмездной социальной помощи нуждающимся, альтруистическим патронажем над людьми с ограниченными возможностями, больными и престарелыми, а также над отдельными людьми и общественными группами, которые по ряду причин оказались в критических жизненных ситуациях. Основными мотивами волонтерской деятельности являются следующие человеческие стремления: потребность ощущать себя нужным и полезным нуждающимся людям, потребность в уважении со стороны общества [2].

В свою очередь волонтерами (добровольцами) являются люди, осуществляющие социально значимую деятельность, абсолютно добровольно, в соответствии со своей волей и совестью. Волонтеры могут работать бесплатно в государственных и негосударственных медицинских, образовательных организациях, организациях социального обеспечения, или быть членами добровольческих организаций [3].

В аксиологическом значении добровольческая деятельность представляет собой специфическую форму благотворительности, которая детерминирована гуманистическими ценностными ориентациями субъекта. Поэтому аксиологическая основа подготовки студентов к добровольческой деятельности предполагает формирование у будущих волонтеров таких ценностно ориентированных качеств личности, как гуманность, справедливость, милосердие, бескорыстие и честность [4].

В связи с тем, что добровольческая деятельность характеризуется выраженной ценностной направленностью правомерно в качестве методологической основы подготовки студентов к волонтерству актуализировать аксиологический подход.

Педагогическая методология (от греч. *methodos* – способ познания и *logos* – учение, слово) как общая нормативная основа любого образовательного процесса структурирована системой базовых научных принципов, подходов и методов, составляющих основу педагогической науки. В свою очередь методологический подход в педагогике является специфическим теоретически обоснованным аксиоматическим каноном, который выступает базовым ориентиром целостного анализа и соответствующей интерпретации педагогических явлений, фактов и событий [5].

Ориентация на аксиологический подход в изучении проблемы подготовки студентов к добровольческой деятельности, требует обращения к понятийно-смысловым характеристикам категории ценности.

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет констатировать, что явление ценности существует исключительно в неразрывном единстве с социокультурным миром. В этом контексте понятие ценности используется для определения значимости для отдельных людей, социальных групп и общества в целом определенных природных и социокультурных явлений [6]. Такая значимость проявляется как результат человеческой оценки этих явлений в качестве источников или средств удовлетворения индивидуальных и групповых потребностей. Таким образом, сущность ценностей проявляется в их способности удовлетворять человеческие потребности, представленные в социокультурной форме [6]. Именно в социокультурном контексте, ценности являются базовыми детерминантами социального прогресса и развития личности человека, а в своем этическом значении, ценности функционируют в виде целей, норм и идеалов, направляющих и мотивирующих человеческое поведение и деятельность [7].

В классификации ценностей выделяют ценности предметные и субъектные. Под предметными ценностями исследователи понимают природные, социокультурные явления, результаты и последствия человеческого поведения и деятельности, которые можно оценить по таким критериям, как «добро – зло», «красивое – безобразное», «справедливое – несправедливое» и т.д. В свою очередь субъектные ценности проявляются и функционируют в культуре в качестве определенных социальных стандартов, выступающих нормативными основаниями оценок. В этом плане позитивная роль субъектных ценностей выступает в их

способности направлять моральные выборы личности человека. Именно в рамках таких ценностей человек реализует себя на уровне целостного «Я», – в своих смысловых установках при осуществлении деятельности.

Одна из наиболее значимых сущностных характеристик ценностей проявляется в их положительности и отрицательности. Положительность и отрицательность ценностей возникает в ситуациях их соответствия или несоответствия интересам и потребностям отдельных людей и социума. При этом позитивное или отрицательное значение природных и социокультурных явлений всегда оценивается в этической противоположности таких фундаментальных категорий, как добро и зло.

В общем, значении противоположность добра и зла трактуется так: если, по самой своей сути зло связано с принуждением, расколом, распадом, гибелью, смертью, то добро – со свободой, единением, целостностью, жизнью. Таким образом, добро в абсолютном понимании трактуется в качестве нравственной категории, выражающей позитивное значение природных и социокультурных явлений в процессе их соотношения с высшими духовными идеалами. Исходя из этого, как полагал В.П. Тугаринов, ценностями являются не только предметы со своими свойствами, необходимые людям для удовлетворения индивидуальных и групповых потребностей, но также духовные образования, рассматриваемые в этике в качестве идеалов [7].

Под идеалом, в этическом значении понимают определенный универсальный стандарт. Это:

- 1) наиболее фундаментальное и аксиоматичное духовно-нравственное представление о благе и должном;
- 2) образ совершенных (идеальных) межличностных отношений;
- 3) абсолютный образец нравственной личности [8].

Понятийное содержание категории идеала, структурируется смысловым полем ценностей, которые имеют базовый абсолютный характер. Эти ценности трактуются в качестве фундаментальных духовно-нравственных понятий, выступающих как эталоны должного. Должное проявляется в нравственной основе человеческой личности, для которой общественно ценное отражается в личностно значимом. Такое отражение порождает в человеческом сознании динамические состояния должностования [9]. Должностование является категорией абсолютного духовно-нравственной, в смысловом значении интегрированной в социокультурный мир. В субъективном контексте долг человека отражается в его совести. Долгом человека необходимо считать устойчивое стремление его личности творить добро в обществе по мере своих возможностей, а совесть проявляется в человеческой способности, осуществлять критическую рефлексии своей личности и в определенных жизненных ситуациях переживать несоответствие своих поступков, поведения и деятельности должному, то есть осознавать неисполненность своего долга [10].

Идеал в понятийно-смысловом контексте актуализирует значение одной из наиболее существенных свойств ценностей – их относительность и абсолютность. Отечественные исследователи, изучая обозначенное свойство, констатируют следующее:

- абсолютные ценности порождаются наиболее фундаментальными (вечными) смыслами и целями жизни людей. При этом относительность ценностей проявляется в процессе их соотношения с фундаментальными жизненными смыслами и идеалами, достижение которых осуществляется именно с помощью относительных ценностей, которые по отношению к абсолютным ценностям-целям являются ценностями-средствами;
- абсолютные ценности по своей сути идеальны и духовны.

Такие ценности структурируют каркас нравственной основы человеческого бытия, определяющей базовые ориентиры поведения и деятельности людей в социуме [11].

Рассмотрение абсолютных ценностей будет неполным вне обращения к проблеме их классификации. В науке единой классификации таких ценностей не выработано. Приведем для примера ряд классификаций отечественных авторов (табл. 1).

В целом, обобщая вышеизложенное, необходимо констатировать, что подготовка студентов к добровольческой деятельности в своем аксиологическом значении должна быть ориентирована на такой абсолютный нравственный идеал, как «человек – высшая ценность». Такой аксиологический ориентир обуславливает гуманистическое содержание мотивов поведения будущих волонтеров, задает нормативную определенность их будущей волонтерской деятельности.

Таблица 1

Автор	Абсолютные ценностные категории
Н.Н. Столович и др.	«Красота – Добро – Истина». При этом <i>красота</i> является эстетической ценностью, отражающей в себе идеал совершенства и гармонии разноплановых свойств феноменов, вызывающих у человека чувства любви и наслаждения; <i>добро</i> представляет собой нравственную ценность; <i>истина</i> имеет познавательное значение. Эта ценность отражает правдивые знания человека об окружающей действительности. Противоположность истины – заблуждение, в котором проявляется искаженное представление человека о социокультурном мире. Истина для человека имеет мировоззренческую культурно-просветительскую значимость.
Н.А. Бердяев	Абсолютная ценность человека и его личности, а также ценностные категории, обеспечивающие значимость человеческой личности: добро, справедливость, нравственность, духовность.
Е.Н. Шиянов	<i>Гуманистические ценности</i> : жизнь, здоровье, свобода, любовь, образование, труд, мир, красота, творчество и т.д.; свойства и качества личности, проявляющиеся в гуманно-нравственных отношениях к другим людям. <i>Аксиологические принципы социальных отношений</i> : полное равноправие разных культур в структуре базовых гуманистических ценностей, равноправие людей, независимо от их культурной, этнической принадлежности при сохранении разнообразия культурных и этнических особенностей; свобода творчества в общественных и межличностных отношениях.
Н.С. Розов	<i>Ценности</i> : жизнь, здоровье, свобода личности; достоинство человека, как возможность защищаться от унижения и нелегитимного насилия; семья и продолжение рода; социокультурный мир; социальная доступность образования для всех людей; возможность трудиться для обеспечения достойной жизни и творческого самовыражения. <i>Ценностные принципы</i> : требование к картине мира и образу человеческого мышления: мир представляет собой гармонию равноправных культур и систем предстурных ценностей, а в человеческом мышлении должны быть синтезированы культурная нормативность, истина и креативность; требование к ценностному сознанию: разрешено все, что не противоречит базовым ценностям; требование к образу будущего: устойчивое многополярное развитие социокультурного мира.
А.В. Кирьякова	Ценности, преемственно сохраняемые во всех общественных системах, – истина, добро (гуманизм) и красота; необходимая, глобально и лично значимая ценность – жизнь; ценность, особо актуальная для нынешнего этапа развития общества – Отечество (патриотизм); приоритетная ценность, обеспечивающая прогресс и процветание общества и личности – труд (трудолюбие)
И.М. Орешников	Гуманистические ценности: человеческая свобода, возможность социальной креативности, справедливые отношения между людьми, смысл жизни, счастье, дружба, коллективизм и интернационализм, честь и совесть, достоинство, любовь, мир и миролюбие и т. д.

Библиографический список

1. Болотова Л.В. Организация добровольческой деятельности как аспект вузовской будущих социальных работников. Диссертация ...кандидата педагогических наук. Тамбов, 2007.
2. Холина О.И. Волонтерство как социальный феномен современного российского общества. *Теория и практика общественного развития*. 2011; 8: 44 – 52.
3. Азарова Е.С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Хабаровск, 2008.
4. Пушкарева Т.В., Мельникова В.Н. Волонтерство как добровольная благотворительная деятельность. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2003; 1: 188 – 190.
5. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография. Ставрополь: Изд-во СКЦИ, 2006.
6. Самохвалова В.И. *Культурология: краткий курс лекций*. Москва: Юрайт-Издат, 2002.
7. Тугаринов В.П. *О ценностях жизни и культуры*. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1960.
8. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта. *Вопросы психологии*. 1993; 5: 99 – 105.
9. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
10. Клущина Н.П. *Аксиологические основы работы с молодежью*. Ставрополь, СКФУ, 2014.
11. Шиянов Е.Н. *Педагогика: общая теория образования*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Ставрополь: Издательство СКЦИ, 2007.

References

1. Bolotova L.V. *Organizaciya dobrovol'cheskoj deyatel'nosti kak aspekt vuzovskoj buduschih social'nyh rabotnikov*. Dissertaciya ...kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2007.
2. Holina O.I. *Volonterstvo kak social'nyj fenomen sovremennogo rossijskogo obshchestva. Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2011; 8: 44 – 52.
3. Azarova E.S. *Psihologicheskie determinanty i efekty dobrovol'cheskoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Habarovsk, 2008.
4. Pushkareva T.V., Melnikova V.N. *Volonterstvo kak dobrovol'naya blagotvoritel'naya deyatel'nost'. Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2003; 1: 188 – 190.
5. Bobryshov S.V. *Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie razvitiya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya i teoriya*: monografiya. Stavropol': Izd-vo SKSI, 2006.
6. Samohvalova V.I. *Kul'turologiya: kratkij kurs lekcij*. Moskva: Yurajt-Izdat, 2002.
7. Tugarinov V.P. *O cennostyah zhizni i kul'tury*. Leningrad: Izd-vo LGU, 1960.
8. Budinaite G.L., Kornilova T.V. *Lichnostnye cennosti i lichnostnye predpochteniya sub'ekta. Voprosy psihologii*. 1993; 5: 99 – 105.
9. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
10. Klushina N.P. *Aksiologicheskie osnovy raboty s molodezh'yu*. Stavropol', SKFU, 2014.
11. Shiyano E.N. *Pedagogika: obshchaya teoriya obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Stavropol': Izdatel'stvo SKSI, 2007.

Статья поступила в редакцию 22.03.19

УДК 378

Shatalova N.P., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, Professor, Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch (Kuibyshev, Russia), E-mail: giahp@mail.ru

ON THE CONCEPTUAL PECULIARITIES OF FORMING THE ECONOMIC CULTURE OF SENIOR PUPILS. The article reveals a problem of forming the economic culture of high school students in the process of using modern electronic means of constructive communication. The conceptual features of the theory of the development of economic culture of students in a constructive educational space, saturated with new educational technologies are presented. The article formulates criteria that reflect the conceptual features of the problem of the formation of an economic culture as a factor in the adaptation of a graduate of a general education institution in the economic community after graduation. The criteria are disclosed through a number of signs reflecting the stages of the formation of an economic culture. The presented material can serve as a basic construct in the development of a model and educational program for the formation and development of all criterion components of economic culture.

Key words: economic culture, economic community, adaptation, electronic learning tools, constructive space.

Н.П. Шаталова, канд. физ.-мат. наук, доц., проф. каф. математики, информатики и методики преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, Кузбывшевский филиал, г. Кузбывшев, E-mail: giahp@mail.ru

О КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье раскрывается проблема формирования экономической культуры старшекласников в процессе использования современных электронных средств конструктивной коммуникации. Представлены концептуальные особенности теории развития экономической культуры обучающихся в конструктивном образовательном пространстве, насыщенном новыми технологиями образования. В статье сформулированы понятия и критерии, которые отражают концептуальные особенности проблемы формирования экономической культуры, как фактора адаптации выпускника общеобразовательного учреждения в экономическом сообществе после его окончания. Критерии раскрыты через ряд признаков, отражающих этапы формирования экономической культуры. Представленный материал может послужить базовым конструктом при разработке модели и образовательной Программы формирования и развития всех критериальных компонентов экономической культуры.

Ключевые слова: экономическая культура, экономическое сообщество, адаптация, электронные средства обучения, конструктивное пространство.

Проблема формирования экономической культуры в отечественной и зарубежной педагогической литературе является одним из приоритетных направлений исследований развития современного общества. Сегодня экономическую культуру как составляющую часть общей культуры принято рассматривать с трех позиций: по отношению к производству; по отношению к обществу в целом; по отношению к личности. Однако если под производством понимать процесс создания, который направлен на создание жизненных благ важных для жизни и развития человеческого общества, то, несомненно, показатели экономической культуры производства обуславливаются способностью специалистов, представляющих различные социальные группы, эффективного использования современных технических и электронных средств производства, последних достижений науки, форм проектирования и управления. Есть и другая точка зрения. Так, например, Е.И. Козлова [1] и Ю.А. Левада [2] полагают, что экономическая культура производства напрямую и косвенно зависит от изменений в социокультурной жизни людей, от их знаний, потребностей, интересов.

Но какую бы точку зрения не принимать, нетрудно заметить, что экономическая культура производства, рассматривая на каждом историческом этапе развития производства и производственных отношений, определяет экономическую культуру общества через преемственность форм и способов деятельности поколений. В процессе непрерывного развития экономической культуры общества последовательно возникают условия, побуждающие каждого субъекта, как движущей силы прогрессивного развития экономических процессов, к активизации производственной деятельности.

Экономическая культура производства рассматривает в своем составе следующие компоненты: культуру производственного процесса, культуру условий труда, коммуникативные отношения, культура административных работников. По совокупности всех перечисленных качеств можно дать оценку экономической культуры каждого работника производства. Поэтому экономическая культура общества есть система ценностей в хозяйственной деятельности и её мотивационной сфере. Уровень экономических знаний каждого специалиста определяет качество оценок и действий человека, регулирует его экономическими отношениями.

Обратимся к анализу и краткой, исторически сложившейся, характеристики дефиниции «экономическая культура». Бесспорно, что понятие связано с деятельностью человека, обращенной к земледельческому и материальному производству, которое определяет проявление духовной жизни общества. Каждый вид человеческой деятельности можно представить как кластер средств деятельности, что позволяет выявить критерии и показатели явлений культуры – стать социально изготовленным средством деятельности человека. В связи с чем, дефиницию «экономическая культура» на начальном этапе её развития отождествляли с понятием «способ производства».

Сегодня нельзя рассматривать проблемы развития экономической культуры производства, экономической культуры общества и экономической культуры личности вне зависимости от развития мирового экономического пространства. Процессы развития науки и техники в мировом экономическом пространстве оказывают неоспоримо существенное влияние на все сферы социальной жизни людей. Стремительное научно-техническое развитие расширяет информационную среду, изменяет коммуникативные взаимоотношения, делает деятельность человека зависимой от робототехники и информатизации социально-экономических процессов.

Рождение новых способов производства определяет превращение образовательного пространства в широкомасштабный непрерывно обновляющийся инновационный процесс. Для формирования экономической культуры современное экономическое сообщество заинтересовано в поиске инновационных подходов, определяющих образовательные стратегии с опорой на имеющийся мировой педагогический опыт и традиции в системе мирового информационного образовательного пространства.

Важным направлением в исследовании этой проблемы с опорой на инновационное развитие мирового экономического сообщества находим определение сущности, содержания и выявления компонентов базовой экономической культуры старшекласников, рассматриваемой в аспекте мировых современных тенденций. Вместе с тем, содержание базовой экономической культуры старшекласников, являясь определяющей для развития и формирования эконо-

номической культуры личности в экономическом сообществе, опосредованно прогнозирует его экономические показатели, что подчеркивает не проходящую актуальность.

Роль базовой экономической культуры личности в жизни общества рассматривалась в диссертационных работах таких ученых как И.В. Брызгалова, В.В. Вишевского, М.В. Владыки, Л.И. Галамяна, А.З. Ерицпиховой, Л.Е. Эпштейн, О.А. Любченко, Л.А. Саввиной, М.В. Тишковой, Н.В. Чигиринской и др., которые опирались на системообразующий фактор, исторические корни которого обращены к традиционной культуре. Анализируя работы ученых нетрудно заметить, что базовая экономическая культура личности во все времена является предметом исследования таких наук, как:

- культурологии (А.В. Костина, Н.Б. Крылова, Ю.Н. Солонина, и др.);
- идеологии (Ж.Т. Тошенко, М.С. Кагана и др.);
- социологии (И.Б. Иткин, Н.Я. Клепач, В.В. Радаев и др.) и пр. науки.

С точки зрения культурологического подхода, согласно диссертационным исследованиям А.В. Костиной, Н.Б. Крыловой, Ю.Н. Солониной, М.С. Кагана, компетентности человека, исторически выработанные в процессе его деятельности, являют собой социально-выработанные средства экономической деятельности и относятся к группе явлений экономической культуры. По мнению О.М. Штомпеля, экономическая культура должна включать как производственные отношения, так и технологию воспроизводства самого человека.

Зарубежные учёные убежденно утверждают, что существующая множественность определения дефиниции «экономическая культура», зависит от множества явлений, которые касаются коммуникативных отношений складывающихся между человеком и процессами, позволяющими преобразовывать окружающий мир.

А.В. Костина [3] видит три этапа в развитии понятия «экономическая культура». Первый из них он относит к античной философии, второй – период осознания культуры как пространства человеческой деятельности, третий этап – период развития культурологических дисциплин.

Н.Б. Семенова [4] и Г.Н. Соколова [5], рассматривают понятие «экономическая культура» с точки зрения макросоциологических адаптационных проблем в человеческом обществе. Экономическая культура должна рассматриваться как компонент социального института, который создает условия (материальные, духовные) общественной жизни, наследуемые поколениями. А.В. Костина [3] предлагает под экономической культурой понимать некую специфику социализации личности. Г.Н. Соколова [5] экономическую культуру ассоциирует с поиском проблемы многообразия и интеграции различных культур, проблемы культурного наследия. Т. Парсонс [6] развитие понятия «экономическая культура» связывают с поиском ценностного эталона, на который должно быть ориентирована деятельность людей в экономическом сообществе. Ю.А. Левада [2] понятие «экономическая культура» определяла как социальную память общества специфического механизма, которые обеспечивает и воспроизводит эталон поведения, обеспечивающий эффективность деятельности в прошлом.

Как видим, ученые не имеют однозначного мнения по поводу определения дефиниции «базовая экономическая культура», которому следовало бы придерживаться в исследовании. Экономическая культура личности служит лакмусом аккумулированных представлений и взглядов, порожденных опытом людей, их деятельностью в экономическом сообществе. К ключевым компонентам экономической культуры относится экономическое сознание (осознание), под которым следует понимать кластер экономических представлений о производстве и распределении, произведенных им продуктов, распределении материальных благ, влиянии производства на жизнь в экономическом сообществе. Экономическое сознание углубляет и расширяет представления человека об экономических взаимоотношениях и закономерностях. Здесь уместно будет отметить, что психологи поясняют возобновившийся интерес к проблеме развития экономического сознания в связи с трансформацией статуса и характера хозяйственной деятельности, повлекшей изменение не только всех подструктур самосознания, но и экономическое поведение людей. Базой экономического знания является *экономическое осознание*, компонентами которого являются:

- экономические чувства и эмоции, исходящие из удовлетворения от самого процесса труда и его результатов;
- экономическое восприятие отношений, ситуаций и пр.;

- экономические *представления*, конструирующие экономический образ;
- экономическое *осмысление* экономических понятий, экономических законов, направляющие экономическую деятельность [7 – 9].

Бесспорно, что базой экономической культуры личности является сознание, опирающееся на экономические знания. Экономические знания необходимо рассматривать как комплекс экономических представлений: (1) о потреблении и распределении материальных благ; (2) о методах; (3) о влиянии экономической культуры на общество.

По мнению Н.Б. Семеновой, экономические знания «есть представления об экономических взаимосвязях в рыночных взаимоотношениях и закономерностях их развития, на основе которых развивается экономическое мировоззрение, экономические компетенции, нравственность экономической деятельности» [4, с. 45].

По мнению В. Г. Козлова к основным компонентам «структуры экономической культуры личности относятся: знания и практические умения; экономическую направленность; способы организации деятельности; нормы, которые регулируют отношения поведения человека из экономического сообщества» [1, с. 24].

На основе компонентов экономического осознания формируется и развивается экономическое мышление, саморегуляция экономической деятельности, нравственность и самоконтроль в современных условиях экономической жизни общества. Экономическое мышление помогает и предопределяет сущность всех экономических явлений в обществе, позволяет оперировать усвоенными экономическими знаниями, анализировать ситуации.

Выполненный анализ позволяет уточнить, что под экономическим мышлением будем понимать отражение взглядов, представлений, оценок различных явлений, происходящих в экономическом сообществе, принятых и принимаемых решений, которыми люди руководствуются в своей экономической деятельности. Под экономической деятельностью предлагаем рассматривать процесс самореализации во всевозможных ситуативных типах экономического поведения, определяющего и регулирующего коммуникативные экономические отношения.

Как показывают многочисленные исследования, а также анализ диссертационных работ уровень сформированности базовой экономической культуры личности зависит не только от его экономического мышления, но и от личностных качеств многих субъектов экономической деятельности, рассматриваемой в той или иной ситуации. Поэтому уровень базовой экономической культуры многие авторы интерпретируют на основе собственного анализа исследуемой ситуации. Например, исследования проблем воспитания экономической культуры, показывают, что значительные трудности в воспитании компонентов экономической культуры возникают в процессе овладения профессиональными компетенциями.

Социальная установка и социально-значимые ценности указывают на экономическую направленность личности. Интеграционная характеристика личностных качеств и свойств, как результатов участия личности в экономической деятельности, может служить измерением уровня воспитанности базовой экономической культуры. Компонентами экономической *направленности личности* выступают: интересы; потребности; мотивы деятельности человека в экономической сфере. Важным компонентом базовой экономической культуры экономическую направленность личности, предлагает исследовать по следующим критериям: познавательные интересы; жизненные экономические потребности; мотивы действий в экономическом сообществе.

Вместе с тем исследование и анализ эмпирических данных, полученных в процессе педагогического эксперимента, показал, что базовая экономическая культура личности сегодня выражается:

- через уважительное отношение к любой форме собственности (78%);
- через уважительное отношение к коммерческому успеху в создании развитии предпринимательства (89%);
- в неприятии настроения «уравниловки» (65%) и т. п. [9].

Процесс формирования базовой экономической культуры обучающихся в образовательной среде проходит в несколько этапов. Каждый из них соответствует определенным возрастным особенностям развивающейся личности. В научных трудах многих ученых представлены различные классификации качеств и показателей сформированности базовой экономической культуры обучающихся для каждой возрастной группы. Опираясь на мнение исследователей содержание базовой экономической культуры старшеклассников будем рассматривать в комплексе, содержащем три структурных компонента: *потребностно-когнитивный; социально-нравственный; проксеологично-деятельностный*.

Под экономической культурой старшеклассников будем понимать *совокупность системы знаний экономического содержания, которые способны обеспечить самостоятельную целенаправленную деятельность экономического по конструктивному плану, направленному на удовлетворение собственных экономических потребностей*.

Библиографический список

1. Козлова Е.И. *Экономическая теория: микроэкономический аспект*: учебное пособие. Липецк: ЛГТУ, 2007.
2. Левада Ю.А. *Структура социальная. Философская энциклопедия*. 1970; 5: 64.
3. Костина А.В. *Теоретические проблемы современной культурологии: Идеи, концепции, методы исследования*: монография. Москва: УРСС, 2009.
4. Семенова Н.Б. Структура экономической культуры личности. *Современные исследования социальных проблем*. 2010; 4.1 (04): 154.
5. Соколова Г.Н. *Экономическая социология: учебное пособие*. Минск: Вышэйшая школа, 2013.

Несомненно, что образование и адаптация в экономическом сообществе принадлежат семье, школе, современным группам и средствам массовой информации. Каждая из них играет важную роль в распространении экономической культуры. Сегодня в семьях происходит спонтанная социализация а экономической жизни общества, и лишь школа, являясь как бы институтом подготовки к адаптации в экономическом сообществе, призвана целенаправленно и организованно сочетать приобщение к культуре.

Сегодня интеграция экономических сообществ усиливает их конкуренцию, что приводит к повышению требований работодателей к специалистам. В условиях глобальной конкуренции от состояния и уровня развития личности зависит эффективность социально-экономического развития, что в современной политической ситуации сказывается и на степени геополитического влияния государства в целом.

Анализ различных диссертационных исследований показал, как сегодня определены основные аспекты концепции воспитания экономической культуры в контексте непрерывного образования. Под непрерывным образованием будем понимать такое следование конкретной культурной традиции, базирующейся на высоких технологиях глобальной культуры, при котором научно-технический прогресс информационно-экономического общества направляет его развитие и определяет формирование специфических образовательных технологий, обуславливающих развитие: экономического мировоззрения; экономического мышления; эргономичной экономической деятельности как инновационного потенциала современного человека.

Новые культурно-ценностные и социально-экономические коммуникационные отношения требуют от каждого гражданина достаточно высокого уровня общей экономической культуры и способностей к быстрой ориентации в условиях интенсивно-непрерывного развития рыночных, порой агрессивных отношений. Эффективность формирования и саморазвития базовых компонентов экономической культуры общества находится в непосредственной зависимости от уровня образовательного пространства, профессионально-экономической и бытовой жизнедеятельности членов общества. Несмотря на внедрение в образовательные программы дисциплин экономического содержания, современные выпускники школ и вузов, в своем большинстве, ощущают неуверенность при противостоянии отрицательным явлениям экономической коммуникационной среды, затрудняются в применении полученных знаний при включении в сферу предпринимательства. Экономическая культура личности определяется личностной рефлексией и пониманием экономических потребностей общества, в котором живет и действует личность. Потребность в инновационных формах воспитания экономической культуры личности вытекает из имеющихся в системе образования, следующих причин:

- жестко регламентированный путь образования сменяется на личностную образовательную траекторию;
- изменением стиля управления в системе образования;
- перераспределением финансирования в сфере образования [10].

На современном этапе развития науки базовую экономическую культуру общества рассматривают как полисемическое понятие, включающее в себя: комплекс ценностей; мотивы хозяйственной деятельности; нормы и содержание традиций, которые обуславливают экономические взаимоотношения; комплекс экономических знаний и компетенций.

Внедрение рыночных отношений на постсоветском пространстве способствовало созданию новых экономических отношений. Мировая политическая обстановка и кризисные экономические явления обусловили рождение мирового экономического сообщества, которое предъявляет к каждому человеку особые требования – непрерывное развитие экономической культуры посредством современных аудиовизуальных технологий. Анализ педагогических наблюдений воспитательного процесса учебных учреждений показывает бессистемность и нерегулярность таких мероприятий, несмотря на то, что психолого-педагогическая литература уже имеет ряд интересных результатов исследований, указывающих на необходимость экономических знаний старшеклассников.

Таким образом, информационно-экономическое преобразование России в начале нового века обусловило изменение приоритетных задач и нравственных ценностей в обществе. Ряд реформирований различных направлений развития социума сориентировал процессы модернизации в образовательной системе и определил новые взаимоотношения ее субъектов. Зарождающиеся рыночные отношения нивелировали новое информационно-экономическое сообщество, которое ощущало острую потребность в готовых к поиску и переработке экономической информации предприимчивых специалистов, не только владеющих экономическими знаниями, но и способных обрабатывать получаемую информацию, используя компьютер и интернет.

6. Парсонс Т. О структуре социального действия. Москва: Академический Проект, 2000.
7. Шаталова Н.П. *Азбука конструктивного обучения*: монография. Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2011.
8. Шаталова Н.П. Конструктивная среда самообразования в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 136.
9. Шаталова Н.П. Способы, мотивы и факторы формирования конструктивности. *Конструктивные педагогические заметки*. 2015; 3-1 (3): 25.
10. Брызгалов И.В. Руководство экономической грамотностью студентов физкультурно-педагогического профиля. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2019; 3: 187.

References

1. Kozlova E.I. *‘Ekonomicheskaya teoriya: mikro’ekonomicheskij aspekt: uchebnoe posobie*. Lipeck: LGTU, 2007.
2. Levada Yu.A. *Struktura social'naya. Filosofskaya 'enciklopediya*. 1970; 5: 64.
3. Kostina A.V. *Teoreticheskie problemy sovremennoj kul'turologii: Idei, koncepcii, metody issledovaniya*: monografiya. Moskva: URSS, 2009.
4. Semenova N.B. *Struktura 'ekonomicheskoy kul'tury lichnosti. Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2010; 4.1 (04): 154.
5. Sokolova G.N. *'Ekonomicheskaya sociologiya: uchebnoe posobie*. Minsk: Vysh'eishaya shkola, 2013.
6. Parsons T. *O strukture social'nogo dejstviya*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2000.
7. Shatalova N.P. *Azбука konstruktivnogo obucheniya*: monografiya. Krasnoyarsk: ООО «Научно-инновационный центр», 2011.
8. Shatalova N.P. *Конструктивная среда самообразования в педагогическом вузе. Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 136.
9. Shatalova N.P. *Способы, мотивы и факторы формирования конструктивности. Конструктивные педагогические заметки*. 2015; 3-1 (3): 25.
10. Bryzgalov I.V. *Руководство 'ekonomicheskoy gramotnost'yu studentov fizkul'turno-pedagogicheskogo profilya. Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2019; 3: 187.

Статья поступила в редакцию 30.03.19

УДК 378.2

Shakhnazarova P.T., senior teacher, Department of Musicology, Choral Conducting and Methods of Music Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: pshahnazarova@mail.ru

Shaulova Z.V., senior lecturer, Department of Musicology, Choral Conducting and Methods of Music Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: pshahnazarova@mail.ru

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TRAINING BACHELORS IN THE SPHERE OF MUSIC EDUCATION. The article highlights the role and place of information and communication technologies in the preparation of bachelor of music education. The main component of such training is the electronic educational environment of the university, where the components are electronic. The research is based on the analysis of the experience of using electronic educational space in music classes, it was found that their use contributes to the effectiveness of training. ESM improves the performance and contribute to efficient use of instructional time and promote deeper understanding of new materials, increase motivation to learn on your own. The authors describe portals and educational sites that provide the opportunity to use EOR in music education. The article describes the experience of training a bachelor of music education on the basis of information technology, which was implemented on practical tasks in the disciplines: "Computer technology in music education", "Music editor", "Modern computer technology".

Key words: bachelor, music education, information and communication technologies, competence approach, electronic educational environment, electronic educational resource.

П.Т. Шахназарова, ст. преп. каф. музыковедения, хорового дирижирования и методики музыкального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: pshahnazarova@mail.ru

З.В. Шаулова, доц. каф. музыковедения, хорового дирижирования и методики музыкального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: pshahnazarova@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена роли и месту информационных и коммуникационных технологий в подготовке бакалавра музыкального образования. Основной составляющей такой подготовки выступает электронно-образовательная среда вуза, где компонентов является ЭОР. На основе анализа опыта использования ЭОР на занятиях по музыке было выявлено, что их применение способствует повышению эффективности обучения. ЭОР улучшают результативность и способствуют рациональному использованию учебного времени, способствуют более глубокому усвоению нового материала. В статье описан опыт подготовки бакалавра музыкального образования на основе информационных технологий, который был реализован на практических заданиях на дисциплинах: «Компьютерные технологии в музыкальном образовании», «Музыкальный редактор», «Современные компьютерные технологии».

Ключевые слова: бакалавр, музыкальное образование, информационные и коммуникационные технологии, компетентностный подход, электронно-образовательная среда, электронный образовательный ресурс.

Реформирование образования, связанное с присоединением России к Болонскому процессу, ставит вопрос о пересмотре системы подготовки будущих специалистов. Профессиональное образование в России проходит процесс модернизации и переосмысления направлений и общих принципов развития требованиям инновационного социально-ориентированного развития. Современная модель образования на период до 2020 года выдвигает определенные требования, связанные с обеспечением инновационного характера образования. Реализация данных положений должна соответствовать требованиям экономики, обновлению технологий содержания и образования, которые приведет к обеспечению фундаментальности компетентностного подхода. Обозначенные позиции требуют перехода от традиционных методов обучения в пользу инновационных, а также усиления технической базы в подготовке бакалавров педагогического образования.

В исследованиях В.П. Беспалько, В.Ф. Шаталова, Г.С. Альтшуллера, Ш.А. Амонашвили, В.В. Ваграменко и многих других рассматриваются технологии использования ИКТ в подготовке бакалавров.

Теоретические аспекты использования ИКТ в профессиональном образовании разработаны в докторских диссертациях Ю.С. Брановского, А.Л. Денисова, Т.Г. Везирова, Т.Л. Шапошниковой, О.А. Абдуллиной, В.П. Зинченко, И.В. Роберт, В.А. Адольф.

Использования ИКТ в музыкальном образовании рассмотрены в трудах: Е.В. Назайкинского, Ю.Н. Парса, А.В. Харуто и др.

Выпускник бакалавриата по направлению 44.03.01. – «Педагогическое образование» должен быть готов к таким видам профессиональной деятельности, как педагогическая, проектная, исследовательская, культурно-просветительская. Анализ ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриат) показывает, что студент бакалавриата по данному направлению в своей будущей профессиональной деятельности должен решать следующие профессиональные задачи:

- Использование технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области;
- Формирование образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий;
- Осуществления личностного роста и профессионального самообразования;
- Моделирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся, а так же собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры;
- Использование в профессиональной деятельности методов научного исследования;
- Организация культурного пространства. Разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп.

Среди компетенций, которым должен соответствовать студент бакалавриата, мы выделили специальные компетенции, связанные с использованием информационных и коммуникационных технологий. Среди них:

- Готовность осуществлять конструирование, анализ, оценку содержания и процесса музыкального образования с использованием интерактивных средств обучения (СК-1);

- Готовность применять компьютерные технологии для усвоения музыкально-теоретических знаний в музыкально-образовательной деятельности (СК-2);

- Способность использовать современные средства информационно-коммуникационных технологий на практике по специальностям (СК-3);

- Способность с помощью современных компьютерных средств обучения находить, обрабатывать и самостоятельно изучать информацию профессиональной сферы (СК-4).

Анализ исследований по проблемам подготовки специалистов для современной системы образования (Гребнев Л.С., Ткачева Ю.В., Станкевич П.В.) позволил выявить недостаточную готовность выпускников в педагогических вузах к использованию информационных технологий в процессе своей профессиональной деятельности.

И.В. Роберт [1] отмечает, что информатизация общества является глобальным социальным процессом, и доминантой здесь становится обработка, хранение, передача и использование информации, а также продуцирование, осуществляемые на базе современных средств информационного обмена и вычислительной техники.

Информатизация общества в свою очередь влечет за собой внедрение и развитие средств информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе, которые позволяют:

- ускорение передачи знаний накопленного опыта от поколения к поколению, а также от одного человека к другому;
- успешную адаптацию к окружающей среде и социальным изменениям;
- созданию системы образования, идущим в ногу с информационным обществом и отвечающим требованиям реформирования системы образования.

Использование средств ИКТ в высшем образовании сводится к организации дистанционной формы обучения, осуществляемой путем включения в систему образования лиц, для которых иной способ невозможен. Обучение, основанное на интернет-технологиях (дистанционное обучение, телеобучение), направлены на выполнение новых функций и предполагают реализацию определенных принципов, одним из которых принцип интеграции, вхождения в мировое сетевое сообщество.

Педагог высшей школы должен не только знать ИКТ, но использовать их в своей профессиональной деятельности, применять свои знания в изменяющихся условиях электронной образовательной среды.

Одной из компетентностей будущего бакалавра является ИКТ – компетентность, которая является составной частью информационной, технологической культуры педагога. ИКТ – компетентность педагога проявляется в использовании компьютера при решении различных задач, в умении технологически мыслить, а также предполагает применение аналитических, проективных, прогностических и рефлексивных умений в педагогической деятельности.

В институте культуры и искусства Дагестанского государственного педагогического университета при изучении специальных дисциплин («Компьютерные технологии в музыкальном образовании», «Современные музыкальные технологии») будущий бакалавр изучает основы использования ИКТ в музыкальном образовании, на основе которых создает мультимедийную презентацию с использованием гипермедиа и гиперссылки. Результатом является практический опыт использования ИКТ в своей будущей профессиональной деятельности.

Автор диссертационного исследования [2] Т.Т. Везиров выделяет несколько уровней формирования ИКТ – компетентности:

- потребителя информации;
- пользователя компьютером;
- логического функционирования и знания характеристик оборудования;
- предметно-специфических задач на основе творческого, межпредметного подхода.

Важной составляющей такой компетентности являются интерактивные средства обучения: интерактивная доска, мультимедийный проектор, компьютер, назначение которых заключается в создании, сохранении и управлении учебным материалом на интерактивном экране.

В диссертационном исследовании П.Т. Шахназаровой [3] выделена следующая классификация средств обучения:

- Печатные пособия. К ним относятся учебники и учебные методические пособия, хрестоматии, рабочие тетради настенные карты, магнитные доски и настенные иллюстрации;
- Электронные образовательные ресурсы. К ним относятся мультимедийные учебники и энциклопедии, компьютерные программы и игры познавательного обучающего характера, различные образовательные ресурсы глобальной сети Интернет. А также слайды, презентации, учебные и образовательные видеofilмы.

И.В. Роберт под электронными образовательными ресурсами понимает учебное средство, реализующее возможности средств ИКТ, с ориентацией на достижение следующих целей:

- предоставление учебной информации с применением технологии мультимедиа;

- интерактивный диалог с пользователем;
- контроль результатов обучения и продвижение в учении;
- возможность самообразования;
- организацию управления учебного назначения [4].

В настоящее время создано большое количество педагогических программных средств, предполагающих применение во всех предметах и дисциплинах средней школы и вуза: диалоговые обучающие системы, программы-тренажеры, электронные справочники, дидактические игры, демонстрационные программы и др., но значительная часть из них не позволяет изменить какие-либо параметры, а просто содержит иллюстрации, демонстрационные фрагменты.

В этих программных средствах используются интерактивные технологии которые позволяют:

- формировать коммуникативные навыки;
- развивать презентационные умения;
- формировать интерактивные умения для эффективного взаимодействия и принятия решений;
- формировать аналитические и экспертные умения и навыки;
- развивать креативность мышления.

Одним из интерактивных технологий являются электронные образовательные ресурсы, для воспроизведения которых используются электронные устройства.

По мнению Т.Н. Суворовой, важную роль в проектировании ЭОР является системно-деятельностный подход в обучении, направленный на: конструирование и проектирование развивающей образовательной среды; формированию готовности непрерывному развитию и самообразованию обучающихся; повышение учебно-познавательной деятельности [5]. Кроме выше перечисленных, важным моментом является дидактические функции ЭОР, которые включают назначение, роль и место в учебном процессе. К ним относятся: формирование навыков исследователя; формирование знаний и умений в добывании информации из различных источников; организация совместной деятельности по созданию проектов и т. д. Важнейшим свойством ЭОР является интерактивность – важнейшее качество, обеспечивающее возможность самостоятельного обучения за счет использования активно-деятельностных форм обучения, а также более глубокого обучения вне аудитории.

Т.Г. Везиров выделяет множество преимуществ ЭОР перед традиционными учебниками, одним из которых является:

- условия для самообразования, которые позволят обучаемому выбрать удобные для него время место работы с ЭОР;
- индивидуализация обучения и обеспечение условий для его вариативности;
- возможность работы с моделями изучаемых объектов и процессов (в том числе тех, с которыми сложно познакомиться на практике);
- возможность применения в качестве уникальных информационных материалов – картин, рукописей, мультимедиа, видеофрагментов и звукозаписей технологий;

- возможность автоматизированного контроля и объективного оценивания знаний и умений;
- возможности поиска нужной информации и более удобного доступа к ней (гипермедиа, гипертекст, закладки, поиск по ключевым словам и др.) [6].

Представление электронных учебников, методических пособий на компьютере имеет следующие преимущества: автоматизации процесса создания методических пособий и их хранения данных в любой форме; работа неограниченным объемом данных; возможность адаптации к индивидуальным потребностям обучающегося; удобство поискового механизма, когда при помощи гиперссылок можно перемещаться как в самом тексте, так и за его пределами (переход на сайт); возможность общения в сети с другими учащимися для обмена опытом и знаний. Из опыта использования ЭОР на занятиях по музыке мы выявили, что их применение способствует повышению эффективности обучения. Улучшает результативность и способствует рациональному использованию учебного времени, способствует более глубокому усвоению нового материала, повышает мотивацию к самостоятельному обучению. На сегодняшний день существуют порталы, которые предоставляют возможность использования ЭОР в музыкальном образовании.

- <http://orpheusmusic.ru/dir>
- <http://lib-notes.orpheusmusic.ru/>
- <http://ldv.metodcenter.edusite.ru/p59aa1.html>
- <http://www.muzzal.ru/index.htm>
- <http://www.kindermusic.ru/index.htm> и др.

Эти образовательные сайты можно использовать на практических заданиях на следующих дисциплинах: «Компьютерные технологии в музыкальном образовании», «Музыкальный редактор», «Современные компьютерные технологии».

Теоретический анализ и практическая реализация информационных и коммуникационных технологий, в том числе и электронных образовательных ресурсов в музыкальном образовании на примере дисциплин «Компьютерные технологии в музыкальном образовании», «Музыкальный редактор» в подготовке бакалавров в ДГПУ показали их высокую эффективность.

Библиографический список

1. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва, 2010.
2. Везиров Т.Т. *Формирование профессиональных умений будущих учителей математики на основе Web технологий*. Диссертация ...кандидата педагогических наук. Махачкала, 2009.
3. Шахназарова П.Т. *Педагогические условия использования интерактивных средств обучения в подготовке бакалавров по профилям «Музыка» и «Мировая художественная культура»*. Диссертация ...кандидата педагогических наук. Махачкала, 2017.
4. Роберт И.В. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие*. Под редакцией И.В. Роберт. Москва, 2008.
5. Суворова Е.В. Использование системно-деятельного подхода и интерактивных технологий как условие формирования ИКТ – компетентности младших школьников. *Информатика и образование*. 2012; 10: 23.
6. Шихмурзаева А.Б., Везиров Т.Г. Электронные образовательные ресурсы в развитии ИКТ-компетентности будущих бакалавров педагогического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 122 – 123.

References

1. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty)*. Moskva, 2010.
2. Vezirov T.T. *Formirovanie professional'nyh umenij buduschih uchitelej matematiki na osnove Web tehnologij*. Dissertaciya ...kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2009.
3. Shahnazarova P.T. *Pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya interaktivnyh sredstv uchbeniya v podgotovke bakalavrov po profil'yam «Muzyka» i «Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura»*. Dissertaciya ...kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2017.
4. Robert I.V. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii: uchebno-metodicheskoe posobie*. Pod redakciej I.V. Robert. Moskva, 2008.
5. Suvorova E.V. Ispol'zovanie sistemno-deyatelnogo podhoda i interaktivnyh tehnologij kak uslovie formirovaniya IKT – kompetentnosti mladshih shkol'nikov. *Informatika i obrazovanie*. 2012; 10: 23.
6. Shihmurzaeva A.B., Vezirov T.G. `Elektronnye obrazovatel'nye resursy v razvitii IKT-kompetentnosti buduschih bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 122 – 123.

Статья поступила в редакцию 30.03.19

УДК 378.146:51

Shved E.A., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Head of Department Higher Mathematics, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: shvedsv@yandex.ru

Bolotyuk V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: rombva@mail.ru

Bolotyuk L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: 4liudmila@gmail.com

MODIFICATION OF EVALUATION MATERIALS ON “MATHEMATICS” WITH REFERENCE TO THE SECTION “INTRODUCTION TO MATHEMATICAL ANALYSIS”. The article deals with a problem of arranging the ongoing monitoring of learning achievements in the section “Introduction to mathematical analysis”. The authors modify evaluation materials with the aim of facilitating learning of students and raising evaluation rating. The developed procedure of arranging the ongoing monitoring is applied to the students specializing in “Train traffic enforcement system”. The experimental variant evaluating student practical skills involves implementing 5 verification works instead of one test. The article summarizes the results of the experiment, which give evidence of the appropriateness of the chosen approach. However, the authors note a disadvantage of this technique: discrete learning of material does not allow establishing strong links between studied mathematical objects and their characteristics.

Key words: high mathematics, mathematical analysis, aim, optimization, software, generator, unguided work, ongoing monitoring.

E.A. Швед, канд. физ.-мат. наук, доц., и.о. заф. каф. высшей математики, Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: shvedsv@yandex.ru

В.А. Болотюк, канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: rombva@mail.ru

Л.А. Болотюк, канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: 4liudmila@gmail.com

МОДИФИКАЦИЯ ОЦЕНОЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МАТЕМАТИКА» НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «ВВЕДЕНИЕ В МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ»

В статье раскрывается проблема организации текущего контроля успеваемости по разделу «Введение в математический анализ». Авторы модифицируют оценочные материалы с целью улучшения усвоения учебного материала студентами и повышения рейтинговой оценки. Разработанная методика проведения текущего контроля реализована для студентов, обучающихся по специальности «Система обеспечения движения поездов». Экспериментальный вариант при оценке практических умений студентов решать задачи заявленной тематики предполагает проведение 5 проверочных работ вместо одной контрольной работы. В статье приведены результаты эксперимента, которые свидетельствуют о верно выбранном подходе. При этом авторы отмечают «минус» данной методики: дискретный подход к изучению материала не позволяет установить прочные взаимосвязи между изучаемыми математическими объектами и их свойствами.

Ключевые слова: высшая математика; математический анализ; задача; оптимизация; программный продукт; генератор; программа; самостоятельная работа, текущий контроль.

ФГОС ВО последнего поколения ориентированы на компетентностный подход в обучении, что предусматривает, помимо всего прочего, овладение обучающимися различными видами деятельности, в первую очередь, связанными с профессиональной направленностью. Однако структура учебного плана по-прежнему предусматривает наличие конкретных дисциплин, призванных поэтапно формировать компетенции, заложенные стандартом и закрепленные за данной дисциплиной. Оценка уровня сформированности той или иной компетенции в рамках конкретной дисциплины, разумеется, предполагает овладение соответствующими знаниями, умениями и навыками. В связи с этим в процессе обучения возникает естественная задача организации и проведения, как текущего контроля успеваемости, так и промежуточной аттестации по каждой дисциплине.

Поскольку одной из важнейших задач образования остается повышение качества обучения, следует отметить, что при современном недостаточном уровне подготовки абитуриентов, в частности, по математике, особую роль приобретает разработка и внедрение не только новых методик преподавания, но и новых форм организации текущего и итогового контроля успеваемости. Например, в Омском государственном университете путей сообщения на кафедре

высшей математики по каждому из разделов, включенных в стандартный курс математики, причем как для инженерных, так и для экономических и гуманитарных направлений подготовки, постоянно разрабатываются, совершенствуются и внедряются современные методики. Одним из ключевых разделов математики, который изучается студентами всех специальностей и направлений подготовки, является математический анализ. Это объясняет интерес преподавателей-практиков к изучению и разработке методик, позволяющих обеспечить более высокий и качественный уровень овладения обучающимися учебным материалом, с целью дальнейшего применения полученных знаний в будущей профессиональной деятельности, как инженеров железнодорожного транспорта, так и будущих специалистов экономических и других направлений подготовки.

Как уже отмечалось выше, одной из ключевых и актуальных задач остается оценка результатов процесса обучения. Контроль уровня сформированности компетенций, реализуется в оценке уровня овладения обучающимися конкретными знаниями, умениями и навыками как в процессе обучения той или иной дисциплине (организация текущего контроля), так и при завершении изучения дисциплины (организация промежуточной аттестации).

Виды и формы текущего контроля известны и подробно описаны в учебниках по педагогике, например в [1]. Отметим, что традиционно к видам контроля относят устный опрос, письменный опрос и контроль с помощью технических средств и информационных систем. К формам контроля относят тест, контрольную работу, коллоквиум, собеседование и др.

Вопросам, связанным с организацией проведения текущего контроля, также посвящено немало работ. Например, в работе [2] авторы предлагают проводить по две контрольные работы в семестре (на 6 и 12 неделях соответственно). В работе [3] авторы рассматривают итоговый контроль как продолжение текущего и предлагают модифицированную систему контроля. При этом авторы используют банк задач, состоящий из заданий разного уровня сложности. Внедряя данную систему контроля, авторы столкнулись с двумя серьезными аспектами: большой объем работы для преподавателя при создании банка задач и проблемы, связанные с определением уровня сложности [3]. В настоящей работе предложено решение первой проблемы.

Организация контроля любого уровня по математическим дисциплинам связана с трудностями, возникающими по двум причинам: первая – необходимость составления довольно большого количества однотипных задач, вторая – необходимость экономии времени контактной работы, отводимой на проведение текущего контроля. Возникающие проблемы решаются следующим образом: первая – с помощью разработанных В.А. Болотоком и Л.А. Болотюк генераторов карточек заданий по соответствующей тематике, вторая – применением специально разработанной системы экспресс-тестов, о чем пойдет речь ниже. Отметим причины, побудившие искать новые подходы в организации текущего контроля успеваемости.

В последние годы стало заметно снижение уровня математической подготовки абитуриентов, поступающих в вузы, в частности, технические. Средний уровень ЕГЭ по математике, поступивших в 2014 году в Омский государственный университет путей сообщения составил 51 балл, в 2015 – 51, в 2016 – 50, в 2017 – 50 и в 2018 – 48 баллов. Большинство студентов испытывают трудности с восприятием и усвоением большого объема нового материала, что не лучшим образом сказывается на результатах текущего контроля. Согласно Положению о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов ФГОУ ВО «Омский государственный университет путей сообщения», обучающихся по программам высшего образования [4], текущий контроль успеваемости студентов очной формы обучения проводится, как правило, трижды за семестр в сроки, установленные календарным учебным графиком, и предназначен для оценивания степени усвоения студентами учебного материала соответствующей дисциплины по мере её изучения с помощью тестов, контрольных заданий и работ, домашних заданий и т. п. Методики проведения текущего контроля успеваемости по каждой дисциплине, практике приведены в соответствующих оценочных и методических материалах, являющихся неотъемлемой частью рабочей программы дисциплины, программы практики. Рейтинговая оценка при текущем контроле успеваемости проставляется преподавателями в автоматизированной системе «Текущая успеваемость». Рейтинговая оценка является накопительной. Студенту с целью повышения рейтинга на следующей контрольной неделе может быть предоставлена возможность переписать контрольную работу, выполнить заново тестовое задание, отчитаться по пропущенным темам и т. п. [4]. Таким образом, авторы проводили по три контрольные работы в каждом семестре, по трем разделам соответственно. При этом рейтинговая оценка, особенно в последние годы, стала значительно ниже. Возможность переписать самостоятельную работу помогает далеко не всем студентам повысить свой рейтинг. Многим студентам сложно подготовиться к самостоятельной работе по всему разделу.

Остановимся на анализе причин, повлекших за собой сложившуюся ситуацию. Такие причины, как слабая подготовка абитуриентов по математике, низкая мотивация студентов к обучению и прочие являются вторичными, первично же «клиповое» мышление современного молодого поколения. Современное школьное математическое образование, нацеленное на подготовку к ЕГЭ, лишь способствует развитию «клипового» мышления. Сегодня эта проблема обсуждается довольно широко, например, в работах [5; 6] и, принимая её как данность, необходимо организовать образовательный процесс с учетом этих особенностей обучающихся.

В связи с этим возникла необходимость модифицировать оценочные материалы рабочей программы дисциплины, с целью улучшения усвоения учебного материала студентами и повышения рейтинговой оценки соответственно. Внесение изменений в оценочные материалы по дисциплине требует значительных затрат времени преподавателя. Поэтому для составления новых заданий для самостоятельных работ авторы использовали разработанное ими программное средство, которое позволяет с относительно небольшими затратами времени составить довольно большие объемы новых заданий для самостоятельных работ [7; 8].

По разделу «Введение в математический анализ» было составлено 23 программы (программа, которая генерирует изображения условия и ответа некоторой задачи), соответствующие 23 типам различных задач по темам: «Функция», «Предел и непрерывность», «Дифференциальное исчисление функции одной переменной», «Исследование функции и построение ее графика».

Рассмотрим особенности организации текущего контроля знаний студентов по разделу «Введение в математический анализ», обучающихся по специально-

сти «Система обеспечения движения поездов». Учебный план первого семестра дисциплины «Математика» предполагает изучение раздела «Введение в математический анализ», предполагающий две контрольные работы, каждая из которых рассчитана на 2 академических часа. Первая контрольная работа проводится по теме «Предел и непрерывность функции одной действительной переменной», вторая – «Производная функции одной действительной переменной» (см. рис. 1).

ВАРИАНТ 2

Задача 1. Найти производные заданных функций.

$$-7 \cdot \frac{1}{\operatorname{ctg}(X)} + 3 \sin(X) + 4e^X + 3 \cdot \frac{1}{X}, \operatorname{arctg}(X) \cdot \frac{1}{X},$$

$$\frac{72^X}{\arccos(-9^X)}, \log_2(\operatorname{ctg}(\operatorname{tg}(-2X+5))).$$

Задача 2. Найти уравнение касательной и нормали к графику функции $Y = \frac{5 \cdot X + 7}{-2X + 5}$ в точке $X = -9$.

Задача 3. Найти производную неявной функции $-5X^2 + 9Y^2 = 6 \cdot XY$.

Задача 4. Найти пределы: а) не пользуясь правилом Лопиталю; б) используя правило Лопиталю.

$$1) \lim_{X \rightarrow \infty} \frac{2X^2 - 3X + 5}{4X^2 - 9X - 7}; \quad 2) \lim_{X \rightarrow -1} \frac{X^2 + 10X + 9}{X^2 + 8X + 7};$$

$$3) \lim_{X \rightarrow 0} \frac{\operatorname{SIN}(15X)}{3X}; \quad 4) \lim_{X \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{5X}\right)^{11 \cdot X}.$$

Задача 5. Исследовать функцию и построить её график, если: $f(X) = 9 \cdot X^3 - 9 \cdot X^2$.

Рис. 1. Вариант 2 контрольной работы на тему «Производная функции одной действительной переменной»

Экспериментальный вариант при оценке практических умений студентов решать задачи заявленной тематики предполагает проведение 5 проверочных работ, рассчитанных на 0, 3 академических часа каждая, вместо одной контрольной работы (например, см. рис. 2, 3, 4).

ВАРИАНТ 3

Задача 1. Найти пределы: а) не пользуясь правилом Лопиталю; б) используя правило Лопиталю.

$$1) \lim_{X \rightarrow \infty} \frac{-9X^2 + 6X - 6}{-X^2 - 9X + 7}; \quad 2) \lim_{X \rightarrow 5} \frac{X^2 - 13X + 40}{X^2 - X - 20};$$

$$3) \lim_{X \rightarrow 0} \frac{\operatorname{SIN}(18X)}{3X}; \quad 4) \lim_{X \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{8X}\right)^{17 \cdot X}.$$

Рис. 2. Вариант 3 проверочной работы

ВАРИАНТ 4

Задача 1. С помощью эквивалентных малых функций вычислить предел $\lim_{X \rightarrow 0} \frac{\sqrt[3]{-6X+1}-1}{e^{-2X}-1}$. бесконечно

Задача 2. С помощью эквивалентных малых функций вычислить предел $\lim_{X \rightarrow 0} \frac{1 - \cos(5 \cdot \sin(9X))}{\sqrt{4 \cdot \cos(8X) + 5} - 1}$. бесконечно

Рис. 3. Вариант 4 проверочной работы

ВАРИАНТ 5

Задача 1. Найти производные заданных функций.

$$-3 \cdot \sqrt{X} + 4X^5 + \sin(X) + 6 \cdot \operatorname{arccotg}(X), \frac{1}{X^2} \ln(X), \frac{\ln(-7X)}{\operatorname{ctg}(4X)},$$

$$\operatorname{arccotg}(\operatorname{arctg}(\sqrt{9X+6})).$$

Задача 2. Найти производную 2-го порядка для функции $Y = (-3X-3) \cdot \ln(-3X+9)$.

Рис. 4. Вариант 5 проверочной работы

ВАРИАНТ 2

Ответ к задаче 1.

(Ответы отсутствуют)

Ответ к задаче 2.

$$Y = \frac{39}{529} \cdot X - \frac{523}{529}; \quad Y = -\frac{529}{39} \cdot X - \frac{36995}{299}.$$

Ответ к задаче 3.

$$\frac{5X+3Y}{3X-9Y}$$

Ответ к задаче 4.

$$1) \frac{1}{2}; \quad 2) \frac{4}{3}; \quad 3) 5; \quad 4) e^{\frac{11}{5}}.$$

Ответ к задаче 5.

- 1) Область определения $D(f) = (-\infty; +\infty)$;
- 2) Точек разрыва нет;
- 3) Точки пересечения с осями: $(0; 0)$; $(1; 0)$;
- 4) $f(x)$ не чётная ни нечётная, т.к.
 $f(-x) \neq -f(x)$ и $f(-x) \neq f(x)$;
- 5) $Y_{\text{min}}(0) = 0$; $Y_{\text{min}}\left(\frac{2}{3}\right) = -\frac{4}{3}$;
- 6) $Y_{\text{проб}}\left(\frac{1}{3}\right) = -\frac{2}{3}$;
- 7) Асимптот нет.

Рис. 5. Ответы к варианту 2

Как отмечалось выше, программа формирует ответы к каждому варианту. Например, ответы к варианту 2 представлены на рис. 5.

Приведем результаты и сравнительный анализ количества правильно выполненных заданий студентами контрольной и экспериментальной группы.

Основным показателем для анализа данных служит средний процент верно выполненных студентами заданий по каждой контрольной работе. В контрольной группе этот показатель составил 37% по первой контрольной работе и 39% – по второй. При проведении описанного выше способа контроля подготовки студентов экспериментальной группы рассматриваемый показатель составил 54% по первой контрольной работе и 60% – по второй. Очевидно, что экспериментальный подход дает более высокие результаты, хотя, с другой стороны, общий результат остается довольно низким.

Отметим все «плюсы» и «минусы» примененной методики. Остановимся сначала на положительных сторонах вопроса. Во-первых, как было отмечено выше, результаты улучшились. Во-вторых, произошла экономия часов контактной работы: на проведение контроля в новой форме затрачено 3 академических часа, а не 4 часа при стандартном подходе. В-третьих, проведенный опрос студентов показал, что концентрировать внимание и готовиться к решению задач одного конкретного вида им гораздо легче и в физическом, и в эмоционально-психологическом плане. И, наконец, общая нагрузка на студента в процессе непосредственного проведения контроля значительно уменьшается.

Нельзя не отметить и отрицательные стороны этой методики. Самым существенным «минусом», на наш взгляд, является потеря систематизации, что является наиболее существенной частью образовательного процесса. Дискретный подход к изучению материала не позволяет установить прочные взаимосвязи между изучаемыми математическими объектами и их свойствами. Взгляд на задачу с разных сторон, умение установить зависимости и причинно-следственные связи в данных требует владения изучаемым материалом целиком. К сожалению, именно этой важной составляющей процесса обучения и приходится жертвовать, особенно при обучении первокурсников.

Библиографический список

1. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.
2. Басманова Л.В., Харламова И.Ю. Методы контроля и оценки знаний и диагностики развития студента при использовании компетентностных методов обучения. *Профессиональное образование в современном мире*. 2013; 2 (9): 69 – 75.
3. Аржаник М.Б., Черникова Е.В. Организация контроля знаний в высшей школе: итоговый контроль как продолжение текущего. *Сибирский педагогический журнал*. 2010; 10: 79 – 84.
4. Положение о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов ФГОУ ВО «Омский государственный университет путей сообщения», обучающихся по программам высшего образования. Available at: http://www.omgups.ru/sveden/document/docs/Formi_sroki_kontrolya.pdf
5. Клиповое мышление, его плюсы и минусы. Available at: https://www.syl.ru/article/195361/new_klipovoe-myshlenie-ego-plyusy-i-minusy
6. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде. Available at: <https://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf>
7. Болотюк В.А., Болотюк Л.А. Роль генераторов и решателей задач в преподавании высшей математики. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/144PVN613.pdf>
8. Болотюк В.А., Болотюк Л.А. Об опыте использования графического калькулятора HP 50g для разработки генераторов карточек с задачами по высшей математике. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/05PDMN616.pdf>

References

1. *Pedagogika i psihologiya vysshey shkoly*. Seriya «Uchebniki, uchebnye posobiya». Rostov-na-Donu: «Feniks», 1998.
2. Basmanova L.V., Harlamova I.Yu. Metody kontrolya i ocenki znaniy i diagnostiki razvitiya studenta pri ispol'zovanii kompetentnostnykh metodov obucheniya. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2013; 2 (9): 69 – 75.
3. Arzhanik M.B., Chernikova E.V. Organizaciya kontrolya znaniy v vysshey shkole: itogovyy kontrol' kak prodolzhenie tekuschego. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2010; 10: 79 – 84.
4. Polozhenie o provedenii tekuschego kontrolya uspevaemosti i promezhutochnoj attestacii studentov FGOU VO «Omskij gosudarstvennyj universitet putej soobscheniya», obuchayuschihся po programmam vysshego obrazovaniya. Available at: http://www.omgups.ru/sveden/document/docs/Formi_sroki_kontrolya.pdf
5. Klipovoe myshlenie, ego plyusy i minusy. Available at: https://www.syl.ru/article/195361/new_klipovoe-myshlenie-ego-plyusy-i-minusy
6. Semenovskih T.V. Fenomen «klipovogo myshleniya» v obrazovatel'noj vuzovskoj srede. Available at: <https://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf>
7. Bolotyuk V.A., Bolotyuk L.A. Rol' generatorov i reshatelej zadach v prepodavanii vysshey matematiki. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/144PVN613.pdf>
8. Bolotyuk V.A., Bolotyuk L.A. Ob opyte ispol'zovaniya graficheskogo kal'kulyatora HP 50g dlya razrabotki generatorov kartochek s zadachami po vysshey matematike. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/05PDMN616.pdf>

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 377(09)

Shuvalov A.P., senior teacher, Police Lieutenant Colonel, Department of Tactical and Special Training, Volgodonsk branch of Russian Interior Ministry (Volgodonsk, Russia), E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

Zaikin V.Yu., lecturer, Police Major, Department of Tactical and Special Training, Volgodonsk branch of Russian Interior Ministry (Volgodonsk, Russia), E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

Chernetskii V.A., lecturer, Police Major, Department of Tactical and Special Training, Volgodonsk branch of Russian Interior Ministry (Volgodonsk, Russia), E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

Chetverous A.N., senior teacher, Police Lieutenant Colonel, Department of Fire and Physical Training, Volgodonsk branch of Russian Interior Ministry (Volgodonsk, Russia), E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

ORGANIZATION AND USE OF INDEPENDENT WORK OF CADETS AND LISTENERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA AS THE MOST IMPORTANT PHASE OF TRAINING FOR POLICE OFFICERS. The article deals with topical issues of independent work of cadets and students in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia at the present stage, the necessity of development and implementation in wide practice of educational process of effective methods of organization of independent training. In the organization of self-training of cadets and students are important activities carried out by specialized departments and teaching staff: the release of time for self-training, the creation of appropriate conditions in the barracks and dormitories, constant monitoring of the preparedness of cadets and students to classes. Some attention is paid to the psychological, organizational and methodological problems arising in teaching methods of independent work of students and cadets of junior courses.

Key words: independent work, independent training, cadets, students, educational organizations of Ministry of Internal Affairs of Russia.

А.П. Шувалов, ст. преп. каф. тактико-специальной подготовки, Волгодонский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, подполковник полиции, г. Волгодонск, E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

В.Ю. Заикин, преп. каф. тактико-специальной подготовки, Волгодонский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, майор полиции, г. Волгодонск, E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

В.А. Чернецкий, преп. каф. тактико-специальной подготовки, Волгодонский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, майор полиции, г. Волгодонск, E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

А.Н. Четвергов, ст. преп. каф. огневой и физической подготовки, Волгодонский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, подполковник полиции, г. Волгодонск, E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭТАП ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОВД

В статье рассматриваются актуальные вопросы самостоятельной работы курсантов и слушателей в образовательных организациях МВД России на современном этапе, обосновывается необходимость разработки и внедрения в широкую практику воспитательно-образовательного процесса эффективных методик организации самостоятельной подготовки. В организации самостоятельной подготовки курсантов и слушателей важное значение имеют мероприятия, проводимые профильными кафедрами и профессорско-преподавательским составом: высвобождение времени для самостоятельной подготовки, создание надлежащих условий в казарме и общежитии, постоянный контроль за подготовленностью курсантов и слушателей к занятиям. В статье большое внимание уделяется психологическим и организационно-методическим проблемам, возникающим при обучении методам самостоятельной работы слушателей и курсантов младших курсов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельная подготовка, курсанты, слушатели, образовательные организации МВД России.

На современном этапе развития органов внутренних дел России повседневная оперативно-служебная деятельность сотрудника полиции предъявляет к нему повышенные требования. Сотрудник полиции должен быть всегда готов проявить инициативу и самостоятельность в принятии решений в условиях изменяющейся обстановки. Сотрудник полиции обязан быстро ориентироваться в любой ситуации, в том числе и нестандартной, легко адаптироваться к различным условиям, принимать законные и обоснованные решения в рамках своей компетенции. Поэтому специфика деятельности сотрудников ОВД требует от них не только хорошей профессиональной подготовки, но и развитой способности к самостоятельной работе. Вопросы развития самостоятельной активной личности курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России в ходе их подготовки к будущей профессиональной деятельности являются постоянно актуальными в ведомственной науке и регулярно освещаются в психологической и педагогической литературе, однако ряд частных аспектов данной проблемы, по нашему мнению, остается на сегодняшний день недостаточно изученным. Необходимо принимать во внимание профессиональную специфику учебного процесса в той или иной образовательной организации МВД России. В частности, весьма чётко эта специфика проявляется по отношению к юридическим институтам МВД России, осуществляющих подготовку сотрудников органов внутренних дел различного профиля.

Формирование творческой личности обучающегося является актуальной проблемой не только образовательных организаций МВД России, но и важнейшей задачей педагогической науки. Специфика возросших требований к профессиональной подготовке выпускников образовательных организаций МВД России состоит в создании условий для их последующей эффективной профессиональной деятельности в условиях сложности и напряженности несения службы учетом и необходимости регулярного обновления полученных знаний, что требует и больших самостоятельных усилий самого сотрудника полиции. В связи с этим проблема совершенствования самостоятельной работы курсантов и слушателей в процессе изучения предметов профессионально-специализированного цикла в настоящее время приобретает особую актуальность. Компетенции, приобретаемые курсантами и слушателями в процессе изучения предметов данного цикла, являются основой для их будущей профессиональной деятельности. Поэтому организация самостоятельной подготовки слушателей, вопросы ее активизации как одно из средств совершенствования самостоятельности и активности личности в образовательном процессе на современном этапе является достаточно актуальной областью исследований образовательных организаций высшего образования. Организация самоподготовки слушателей в образовательных организациях МВД России осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации в сфере образования, нормативными правовыми актами Министерства внутренних дел Российской Федерации, методическими рекомендациями Департамента государственной службы и кадров МВД России от 25 мая 2015 г. «По организации учебного процесса при реализации программ профессионального обучения в организации, осуществляющей образовательную деятельность и находящейся в ведении МВД России» и локальными нормативными правовыми актами.

Самостоятельная подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России рассматривается как составная часть их учебной работы и должна способствовать закреплению и углублению полученных на занятиях знаний, умений и навыков, стимулировать поиск и приобретение новых знаний, в том числе с использованием различных информационно-библиотечных систем, образовательных сайтов сети интернет. Особое внимание при проведении самоподготовки должно уделяться подготовке к промежуточной и итоговой

аттестации. Согласно нормативным документам самостоятельная подготовка должна организовываться строевыми подразделениями образовательной организации МВД России, то есть курсовыми офицерами, основной задачей которых является обеспечение посещаемости и дисциплины. Часы для самостоятельной подготовки определяются внутренним служебным расписанием образовательной организации. Методическое обеспечение самостоятельной подготовки лежит на кафедрах (циклах), которые задействуют для этой цели кураторов учебных групп и преподавателей – предметников, определяющих и планирующих задания в зависимости от учебного плана той или иной учебной дисциплины, состояния успеваемости конкретной учебной группы, наличия соответствующего методического обеспечения. Контроль за организацией и проведением самостоятельной подготовки слушателей осуществляют учебный отдел (отделение, часть) и строевые подразделения образовательной организации. Достаточно эффективным является проведение самостоятельной подготовки под руководством преподавателя-предметника, одновременно являющимся куратором учебной группы с целью обучения слушателей методам самостоятельной работы с учебным материалом. Наиболее целесообразным будет планирование самостоятельной подготовки в таком формате при подготовке к промежуточной и итоговой аттестации (зачетам, контрольным работам, решению тестов, экзаменам), другим заданиям, предусмотренным учебной программой. Актуальной проблемой при проведении самостоятельной подготовки в образовательных организациях МВД России является «восполнение пропущенных слушателями наиболее сложных тем и вопросов занятий в связи с привлечением их к несению службы в наряде или по иным уважительным причинам» [1]. Необходимо также учитывать, что «в дни, предшествующие выходным и нерабочим праздничным дням, самостоятельная подготовка не проводится» [1].

В ведомственной педагогической науке еще идет разработка оптимальной модели организации самостоятельной работы курсантов и слушателей, а также научно-методического обеспечения самостоятельной работы курсантов с учетом особенностей профиля образовательной программы [2]. В современной педагогической литературе самостоятельная работа рассматривается как многоаспектное и многофункциональное понятие [3]. В отличие от студентов гражданских учебных заведений, курсанты и слушатели образовательных организаций МВД России, не заканчивают обучение после окончания учебных занятий, а должны присутствовать в учебных аудиториях на самостоятельной подготовке согласно утвержденному расписанию дня. В связи с этим особенно актуальным, и, к сожалению, малоизученным с научной точки зрения, остается комплекс вопросов (методических, организационных, психологических и др.), касающихся характера самостоятельной работы курсантов и слушателей в часы самостоятельной подготовки. Несмотря на то, что вопросы развития самостоятельного мышления курсантов и слушателей в образовательном процессе достаточно хорошо освещаются в научной литературе, вопросам самостоятельной подготовки уделяется еще недостаточно внимания. Проблемы возникновения дополнительных трудностей организационного и психологического характера у курсантов и слушателей младших курсов при переходе от школьной системы обучения к вузовской еще своего научного изучения. К числу таких трудностей исследователи относят достаточно плотный распорядок дня, служебную дисциплину, несение службы в нарядах, обязательную самоподготовку и самое главное при этом – освоение образовательной программы.

Нерешённые проблемные вопросы в части разработки научно-обоснованной методики самостоятельной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России, как в психологическом, так и в организационно-методическом плане оказывают существенное влияние на качество овладения

слушателями и курсантами младших курсов навыками самостоятельной учебной работы, что соответственно отражается на показатели успеваемости по определенным предметам и на мотивации к самостоятельному получению знаний в целом. Не только исследователи этой проблемы, но и профессорско-преподавательский состав образовательных организаций МВД России в своей повседневной учебно-воспитательной деятельности отмечают все более остро проявляющееся в последнее время противоречие между возросшим уровнем требований к знаниям и умениям слушателей и курсантов по изучаемым дисциплинам и отсутствием научно – обоснованной стратегии организации и осуществления их самостоятельной подготовки, при отсутствии достаточно развитых навыков самостоятельной работы у некоторых категорий слушателей и особенно курсантов первых курсов, психологической обстановкой учебных коллективов, в условиях хронического дефицита времени на выполнение тех или иных учебных заданий.

Основная роль в организации профессиональной подготовки слушателей и курсантов образовательных организаций МВД России отводится профессорско-преподавательскому составу кафедр, который призван обеспечить усвоение курсантами компетенций, определенных государственным образовательным стандартом. По мнению большинства исследователей, одной из основных трудностей при подготовке будущих сотрудников полиции является недостаточная готовность курсантов младших курсов и слушателей, не имеющих опыта обучения в вузах к самостоятельной, в том числе и творческой работе. В связи с этим особую актуальность приобретает разработка и внедрение оптимальных форм самостоятельной работы обучающихся, нацеленных на поэтапное формирование и развитие навыков самостоятельного выполнения учебных заданий. Опыт Волгодонского филиала Ростовского юридического института МВД России показывает, что систематическое использование таких традиционных, но достаточно эффективных приемов как контроль и индивидуализация на всех видах занятий, неизменно дает устойчивый положительный результат. Планирование максимально возможного количества контрольных мероприятий в рамках отводимого учебным планом времени позволит регулярно получать «обратную связь» и корректировать учебную работу. Работа с учебной литературой является, пожалуй, основной и самой традиционной формой самостоятельной работы обучающихся, которая позволяет теоретически подготовиться ко всем видам занятий: практическим, лабораторным, семинарским занятиям и т. д. Любая самостоятельная работа, должна организовываться и контролироваться профессорско-преподавательским составом и непременно сопровождаться консультационной и методической помощью преподавателя. В связи с этим необходимо отметить особую роль методического обеспечения при организации самостоятельной работы курсантов и слушателей. При разработке методического обеспечения в обязательном порядке должны учитываться индивидуальные особенности обучающихся, их интеллектуальный уровень, который может различаться даже у курсантов и слушателей одной учебной группы. Для этой цели преподаватели Волгодонского филиала Ростовского юридического института МВД России активно используют результаты входного контроля, проводимого при заезде слушателей на обучение, а также специально разработанные тесты для каждой категории слушателей.

Активизация когнитивной деятельности курсантов и слушателей во время самостоятельной подготовки, безусловно, будет способствовать более глубокому проникновению в сущность явления и обеспечивать прочное запоминание учебного материала. Однако для развития своих когнитивных способностей курсантам и слушателям необходимо целенаправленно и последовательно вырабатывать в себе определенные качества, такие как сосредоточенность, настойчивость в достижении целей, работоспособность, стрессоустойчивость, умение работать с литературой и информационными ресурсами, а также самоконтроль. Кроме того обучающиеся должны овладеть рациональными способами умственных действий, приемами и методами самостоятельной работы. В организации самостоятельной подготовки курсантов и слушателей важное значение имеют мероприятия, проводимые профильными кафедрами и профессорско-преподавательским составом: высвобождение времени для самостоятельной подготовки, создание надлежащих условий в казарме и общежитии, постоянный контроль за подготовленностью курсантов и слушателей к занятиям.

Библиографический список

1. Методические рекомендации Департамента государственной службы и кадров МВД России от 25 мая 2015 г. «По организации учебного процесса при реализации программ профессионального обучения в организации, осуществляющей образовательную деятельность и находящейся в ведении МВД России». Москва: ДГСК МВД России, 2015.
2. Елагина В.С. Принципы организации самостоятельной работы курсантов военного вуза. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015; 5-1: 49 – 50; Available at: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=7475>
3. Шаламов В.В. Развитие познавательной компетентности обучающихся в процессе самостоятельной работы: монография. Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2011.

References

1. *Metodicheskie rekomendacii Departamenta gosudarstvennoj sluzhby i kadrov MVD Rossii ot 25 maja 2015 g. «Po organizacii uchebnogo processa pri realizacii programm professional'nogo obucheniya v organizacii, osuschestvlyayushej obrazovatel'nyu deyatelnost' i nahodyashejsya v vedenii MVD Rossii»*. Moskva: DGSK MVD Rossii, 2015.
2. Elagina V.S. Principy organizacii samostoyatel'noj raboty kursantov voennogo vuza. *Mezhdunarodnyj zhurnal "eksperimental'nogo obrazovaniya"*. 2015; 5-1: 49 – 50; Available at: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=7475>
3. Shalamm V.V. *Razvitiye poznaveitel'noj kompetentnosti obuchayushchihся v processe samostoyatel'noj raboty*: monografiya. Ekaterinburg: Ural'skij yuridicheskij institut MVD Rossii, 2011.

Соотношение самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы курсантов и слушателей должно определяться с учетом наличия, доступности и качества учебно-методического, материально-технического обеспечения учебного процесса, уровня сложности и объема изучаемой дисциплины. Организация самостоятельной работы курсантов и слушателей предполагает разработку необходимой документации.

В целях подготовки курсантов и слушателей к самостоятельной учебной и научно-исследовательской работе формирования у них первичных умений и навыков самостоятельной работы, развития академической культуры руководство ВФ ФГКОУ ВО РЮИ МВД России с учетом предложений профессорско-преподавательского состава предлагает разработать и ввести в план индивидуальной воспитательной работы педагога-куратора проведение занятий «Организация самостоятельной работы курсанта (слушателя)»

Опыт работы педагогов – кураторов ВФ ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, являющихся одновременно и преподавателями – предметниками кафедр Филиала показывает, что эффективность организации самостоятельной подготовки курсантов и слушателей может достигаться за счет:

- разработки преподавателями системы заданий тренировочного и усложненного типов, предназначенных для индивидуальной и групповой работы, рассчитанных как на кратковременный, так и на длительный периоды;
- учёта индивидуально-типологических особенностей курсантов с целью развития у них научных интересов, профессиональных способностей в процессе самостоятельной работы;
- конструирования содержания учебного материала и заданий для самостоятельной работы с использованием компьютерных средств, что обеспечит автоматизированный систематический контроль самостоятельной работы курсантов (слушателей).

Процесс обучения предусматривает постоянное творческое участие обеих сторон, комплексный учет всех обстоятельств и факторов, влияющих на процесс овладения знаниями, навыками и умениями. Кроме того, самостоятельная работа курсантов и слушателей в образовательных организациях системы МВД России, которая проводится, как правило, под руководством педагога-куратора или преподавателя-предметника, может послужить основой для творческой деятельности путем участия в научно-исследовательских работах, научно-практических конференциях различного уровня, различных творческих мероприятиях. Тогда мы видим переход от простой репродуктивной деятельности обучающегося к самостоятельной творческой работе. Научно-исследовательскую работу курсантов, которая концентрирует в себе все основные и факультативные формы самостоятельной работы, а также стимулирует творческую активность, справедливо считают высшим ее проявлением. Чтобы подвести слушателей к данному виду работы, необходимо с самого начала обучения поэтапно, систематично, целенаправленно организовать обучение курсантов и слушателей навыкам и приемам самостоятельной работы. Необходимо научить слушателей именно творчески осмысливать учебный материал, мотивировать их на его углубленное изучение с учетом единства учебной, воспитательной и научной работы.

Таким образом, педагогическая проблема самостоятельной работы выявляет общие вопросы, стоящие перед современным высшим образованием, в том числе по юридическим специальностям, ориентированным на подготовку специалистов с высоким уровнем мобильности, креативности и самостоятельности мышления. Правильно организованная самостоятельная работа способствует достижению данной цели.

Однако анализ педагогической литературы демонстрирует дискусионность и многообразие подходов к данной проблеме. Практика показала, что самостоятельную подготовку в образовательных организациях системы МВД России какой-либо иной формой работы заменить нельзя, но она должна обязательно носить систематический и непрерывный характер в течение всего периода обучения. Поэтому на сегодняшний день, по нашему мнению, насущной необходимостью для образовательных организаций системы МВД России является разработка и внедрение в широкую практику образовательного процесса эффективных методик организации самостоятельной работы слушателей и курсантов.

УДК 371

Edieva Zh.Kh., senior teacher, Department of Mathematical Analysis, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: ezharadat@mail.ru

LEVELS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL MASTERY IN FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS. The research reveals levels of development of teachers' skills in the future teacher of mathematics. The work shows that a student's knowledge of the basics of pedagogical mastery presupposes the presence of a humanistic vision of the pedagogical process, attitude towards the student as the main value, possession of communicative techniques and methods of pedagogical communication; ability to combine traditional, progressive folk traditions and customs in professional activities and, at the same time, to use in practice innovative technologies of training and education; increasing student interest in the discipline; ability to think logically. It is important for a future teacher of mathematics to have an ability to full argument, logical rigor and harmony of conclusions, logical skills to analyze facts, events, texts, to establish cause-and-effect relationships between facts, events, actions and causes that caused them, to generalize, systematize and classify objects.

Key words: level, component, pedagogical skills, future teacher of mathematics.

Ж.Х. Эдиева, ст. преп. каф. математического анализа, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: ezharadat@mail.ru

УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

«Работа выполнена при финансовой поддержке внутривузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование».

В данной статье выявлены уровни сформированности педагогического мастерства у будущего учителя математики. Выявлено, что владение студентом основами педагогического мастерства предполагает наличие гуманистического видения педагогического процесса, отношение к ученику, как к главной ценности, владение коммуникативными техниками и техникой педагогического общения; умение сочетать в профессиональной деятельности традиционные, прогрессивные народные традиции и обычаи и, одновременно, использовать в практике инновационные технологии обучения и воспитания; повышение интереса учеников к изучаемой дисциплине; способность к логическому мышлению. Так же крайне важно владение будущим учителем математики способностью к полноценной аргументации, логической строгостью и стройностью умозаключений; владение логическими умениями – проводить анализ фактов, событий, текстов, устанавливать причинно-следственные связи между фактами, событиями, поступками и причинами, их вызвавшими, обобщать, систематизировать и классифицировать объекты.

Ключевые слова: уровень, компонент, педагогическое мастерство, будущий учитель математики.

Среди качеств педагогического мастерства учителя можно определить четыре главных структурных компонента: способность к организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся; способность убеждать; мастерство передачи знаний учащимся и формирования у них опыта самостоятельной деятельности; владение учителем педагогической техникой, средствами профессиональной деятельности. Определив структурные компоненты основ педагогического мастерства будущего учителя математики, а именно: гумано-коммуникативный, традиционно-инновационный, этико-результативный, логико-креативный, мы перешли к выявлению уровней сформированности педагогического мастерства.

Гуманно-коммуникативный компонент

Высокий уровень предполагает: глубокое гуманистическое видение педагогического процесса, гуманистическое отношение к ученику, как к главной ценности, учет и признание индивидуальности, уникальности личности учащегося, прилагает усилия для того, чтобы интеллект, способности и талант детей получили возможность максимального развития; проявление участия, доброты, создание оптимальных условий для всестороннего обучения и развития учеников; глубокая вера в учеников и оптимизм в силы и возможности ученика; высокая коммуникабельность – владение хорошим голосом, внешним обаянием, речью, проявление толерантности по отношению к людям, владение современными и традиционными коммуникативными техниками и техникой педагогического общения, тактичность, наблюдательность; умение результативно строить свои взаимоотношения с учащимися; направленность на развитие духовных сил ребенка, его любознательности, творчества, самостоятельности.

Средний уровень предполагает: гуманистическое видение педагогического процесса, хорошее отношение к ученику, как к главной ценности, учёт и признание индивидуальности, уникальности личности учащегося, прилагает усилия для того, чтобы интеллект, способности и талант детей получили возможность определенного развития; проявление участия, стремление к созданию условий для всестороннего обучения и развития учеников; верит в учеников и возможности ученика; способен к общению – владеет собственным голосом, речью, проявляет толерантность по отношению к людям, владеет коммуникативными техниками и техникой педагогического общения, достаточно тактичен и умеет взаимодействовать с учениками; старается строить свои взаимоотношения с учащимися; проявление направленность на развитие духовных сил ребенка, его любознательности, творчества, самостоятельности.

Низкий уровень предполагает: недостаточное видение педагогического процесса в гуманистическом аспекте, относится к ученикам избирательно, чаще к успешным ученикам, проявляет в отношениях отсутствие учета и признания индивидуальности, уникальности личности учащегося, не прилагает усилия для того, чтобы интеллект, способности и талант детей получили возможность определенного развития; не всегда участлив, не стремится к созданию условий для всестороннего обучения и развития учеников; не всегда верит в учеников и возможности ученика; слабо владеет собственным голосом, речью, не всегда

проявляет толерантен по отношению к людям, не знает и не владеет коммуникативными техниками и техникой педагогического общения, не старается строить свои взаимоотношения с учащимися; не проявляет направленность на развитие духовных сил ребенка, его любознательности, творчества, самостоятельности.

Традиционно-инновационный компонент

Высокий уровень предполагает: активное сочетание, гармонию в профессиональной деятельности традиционных, прогрессивных народных традиций и обычаев и, одновременно, инновационных технологий обучения и воспитания; с одной стороны, умение применять инновационные формы и методы, грамотно сочетая их с прагматическим пониманием целей и задач обучения и воспитания детей; приближение учебного процесса к практике повседневной жизни; с другой – широкое использование методов чеченской народной педагогики, учет этических норм семейного, трудового, физического, духовно-нравственного воспитания чеченцев.

Средний уровень предполагает: определенное сочетание в профессиональной деятельности традиционных, прогрессивных народных традиций и обычаев, забывая применять инновационные технологии обучения и воспитания учеников в интерактивном режиме; попытка повысить интерес учеников к изучаемой дисциплине; приближение учебного процесса к практике повседневной жизни; с другой – иногда использование методов чеченской народной педагогики, учет этических норм семейного, трудового, физического, духовно-нравственного воспитания чеченцев.

Низкий уровень предполагает: студент не владеет и не использует в педагогической деятельности одновременно и инновационные и традиционные методы воспитания и обучения; придерживается только традиционных методов и методов народной педагогики, забывая о инновационной педагогике; иногда удается привлечь интерес учеников к изучаемой дисциплине; не всегда получается приблизить учебный процесс к практике повседневной жизни; использование методов чеченской народной педагогики, учет этических норм семейного, трудового, физического, духовно-нравственного воспитания чеченцев; владеет нравственно-этическими категориями в системе духовных ценностей чеченцев.

Этико-результативный компонент

Высокий уровень предполагает: глубокое владение эффективными нравственно-этическими технологиями, новыми методами, приемами и средствами воспитания школьников, которые обеспечивают высокий результат воспитанности и нравственности учащихся, умение в самоуправлении, самоорганизации, владение самоменеджментом; знание методологических основ и основных категорий педагогической науки и практики, знание закономерностей развития личности, закономерностей психологического и возрастного развития учащихся; как результат – высокие результаты тех учеников, которых принято считать отстающими, с низкой мотивацией, не желающими, не умеющими, не способными учиться; результативность и эффективность деятельности демонстрируют не только высокий процент успеваемости школьников, но и сформированный интерес учеников к предмету; способность учить всех без исключения детей; при-

менение усвоенной теории на практике инновационными новшествами, приносящий свой индивидуальный творческий вклад в развитие педагогической науки и практики, постоянно стимулирующий в среде педагогической общественности интерес к результатам своего труда; уметь находить оптимальное решение для ряда педагогических задач.

Средний уровень предполагает: определенное владение эффективными нравственно-этическими технологиями, новыми методами, приемами и средствами воспитания школьников; владеет в определенной степени методами самоуправления, самоорганизации, владение самоменеджментом; знание методологических основ и основных категорий педагогической науки и практики, знание закономерностей развития личности, закономерностей психологического и возрастного развития учащихся; не всегда есть желание и результат учить всех без исключения детей; отсутствие применения усвоенных в теории и реализация на практике инновационных новшеств, приносящий свой индивидуальный творческий вклад в развитие педагогической науки и практики, постоянно стимулирующий в среде педагогической общественности интерес к результатам своего труда; попытка диагностировать педагогическое явление и уметь находить оптимальное решение для ряда педагогических задач.

Низкий уровень предполагает: недостаточное владение эффективными нравственно-этическими технологиями, новыми методами, приемами и средствами воспитания школьников; не владеет в определенной степени методами самоуправления, самоорганизации, не знает методов овладения самоменеджментом; слабое знание методологических основ и основных категорий педагогической науки и практики, знание закономерностей развития личности, закономерностей психологического и возрастного развития учащихся; не всегда есть желание и результат учить всех без исключения детей; отсутствие применения усвоенных в теории и реализация на практике инновационных новшеств, приносящий свой индивидуальный творческий вклад в развитие педагогической науки и практики, постоянно стимулирующий в среде педагогической общественности интерес к результатам своего труда; попытка диагностировать педагогическое явление, и уметь находить оптимальное решение для ряда педагогических задач.

Логико-креативный компонент

Высокий уровень предполагает: способность к логическому мышлению; владение будущим учителем математики способности к полноценной аргументации, логической строгостью и стройностью умозаключений; владение логическими умениями; владение педагогическим мышлением, умение мыслить и действовать неординарно, нетрадиционно, достаточно самостоятельно осуществлять анализ педагогических явлений и ситуаций, уметь расчленять на составные элементы процесс, затем синтезировать его, осмысливая каждую часть в связи

с целым, учиться находить в теории обучения и воспитания те идеи, выводы, принципы, которые являются адекватными общей логике целостности педагогического процесса; умение анализировать и проектировать любую педагогическую ситуацию.

Средний уровень предполагает следующие качества: не всегда демонстрирует способность к логическому мышлению; владение будущим учителем математики способности к полноценной аргументации, логической строгостью и стройностью умозаключений; слабо демонстрирует способность к логическими умениями; слабое владение педагогическим мышлением, слабое умение мыслить и действовать неординарно, нетрадиционно, достаточно самостоятельно осуществлять анализ педагогических явлений и ситуаций, неумение расчленять на составные элементы процесс, затем синтезировать его, осмысливая каждую часть в связи с целым, учиться находить в теории обучения и воспитания те идеи, выводы, принципы, которые являются адекватными общей логике целостности педагогического процесса; слабое умение анализировать и проектировать любую педагогическую ситуацию.

Таким образом, владение студентом основами педагогического мастерства предполагает наличие гуманистического видения педагогического процесса, отношение к ученику, как к главной ценности, учет и признание индивидуальности, прилагает усилия для того, чтобы интеллект, способности и талант детей получили возможность максимального развития, владение коммуникативными техниками и техникой педагогического общения; умение сочетать в профессиональной деятельности традиционные, прогрессивные народные традиции и обычаи и, одновременно, использовать в практике инновационные технологии обучения и воспитания; грамотно сочетать их с прагматическим пониманием целей и задач обучения и воспитания детей; проведение обучения в интерактивном режиме; повышение интереса учеников к изучаемой дисциплине; приближение учебного процесса к практике повседневной жизни; с другой – широкое использование методов чеченской народной педагогики, учет этических норм семейного, трудового, физического, духовно-нравственного воспитания чеченцев; владение эффективными педагогическими технологиями, новыми методами, приемами и средствами учебной деятельности, которые обеспечивают высокий результат усвоения учащимися учебного материала, умение в самоуправлении, самоорганизации, владение самоменеджментом; способность к логическому мышлению; владение будущим учителем математики способности к полноценной аргументации, логической строгостью и стройностью умозаключений; владение логическими умениями (проводить анализ фактов, событий, текстов, устанавливать причинно-следственные связи между фактами, событиями, поступками и причинами, их вызвавшими, обобщать, систематизировать и классифицировать объекты).

Библиографический список

1. Эдиева Ж.Х. Структура сформированности основ педагогического мастерства у будущего учителя математики. *Мир науки культуры и образования*. 2016; 6 (61): 44 – 45.
2. Сорокопуд Ю.В. *Формирование и развитие основ психолого-педагогической компетентности будущих специалистов системы дополнительного общего образования школьников*. Диссертация ...кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2000.
3. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филimonюк Л.А. *Инновационные процессы в образовании*. - Ставрополь, 2014.
4. Серганова З.З. Атрибутивные характеристики профессионального мастерства учителей современной общеобразовательной организации. *Мир науки культуры и образования*. 2018; 6 (73):104 – 107.
5. Иропуло И.Ф., Семина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Проектирование магистерской программы по направлению «педагогическое образование» в контексте методологии tuning (опыт Северо-Кавказского федерального университета). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 26 – 28.

References

1. 'Edieva Zh.H. Struktura sformirovannosti osnov pedagogicheskogo masterstva u budushego uchitelya matematiki. *Mir nauki kul'tury i obrazovaniya*. 2016; 6 (61): 44 – 45.
2. Sorokopud Yu.V. *Formirovaniye i razvitiye osnov psihologo-pedagogicheskoy kompetentnosti buduschih specialistov sistemy dopolnitel'nogo obshego obrazovaniya shkol'nikov*. Dissertatsiya ...kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2000.
3. Agibova I.M., Sorokopud Yu.V., Filimonuk L.A. *Innovatsionnye processy v obrazovanii*. - Stavropol', 2014.
4. Serganova Z.Z. Atributivnyye karakteristiki professional'nogo masterstva uchiteley sovremennoj obsheobrazovatel'noj organizatsii. *Mir nauki kul'tury i obrazovaniya*. 2018; 6 (73):104 – 107.
5. Iropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Proektirovaniye magisterskoy programmy po napravleniyu "pedagogicheskoe obrazovaniye" v kontekste metodologii tuning (opyt Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 26 – 28.

Статья поступила в редакцию 20.02.19

УДК 37 +159

Yudina S.D., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Siberian Institute of Management, Russian Academy of Sciences Hi-Graduate Surgery under the President of Russian Federation; senior lecturer, Department of Psychology, Pedagogy and Law, NGUJeU (NINH) (Novosibirsk, Russia), E-mail: sveud@rambler.ru

Voytik I.M., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Psychology, Siberian Institute of Management, Russian Academy of Sciences Hi-Graduate Surgery under the President of Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: sveud@rambler.ru

Chukhrova M.G., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk University of Economics and Management; Professor of Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru

Chukhrov A.S., Candidate of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru

SPECIFICITY OF INTERRELATION OF CREATIVITY AND REFLEXION. The article presents an analysis of the relationship of the propensity to reflection and the creative activity of the individual, on the example of adolescents with high performance in school. Endowments and creativity are considered as two interrelated entities. A correlation analysis was conducted between the indicators of reflexivity and such components of creative abilities as curiosity, imagination, propensity to take

risks, general creative abilities, and also the speech-thinking creativity of school children. The work reveals significant correlations, which confirm the direct relationship between creativity and reflection. Reflection is seen as an important quality that contributes to a better understanding of the surrounding reality, new knowledge and skills. Reflection is a property of a personality, which is amenable to pedagogical influence, in connection with which this property needs more attention of teachers.

Key words: *creativity, reflection, adolescents.*

С.Д. Юдина, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, Сибирский институт управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; доц. каф. психологии, педагогики и правоведения, Новосибирский государственный университет экономики и управления (НИИХ), г. Новосибирск, E-mail: sveud@rambler.ru

И.М. Войтик, канд. психол. наук, зав. каф. психологии, Сибирский институт управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Новосибирск, E-mail: sveud@rambler.ru

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. ФГБУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; проф. каф. психологии, Сибирский институт управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

А.С. Чухров, канд. технич. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ КРЕАТИВНОСТИ И РЕФЛЕКСИИ

В статье представлен анализ взаимосвязи склонности к рефлексии и творческой активности личности, на примере подростков с высокой успеваемостью в школе. Одарённость и креативность рассматриваются как два взаимосвязанных образования. Проведён корреляционный анализ между показателями рефлексивности и такими компонентами творческих способностей, как любознательность, воображение, склонность к риску, общие творческие способности, а также речемыслительная креативность школьников. Выявлены значимые корреляционные связи, которые подтвердили прямые взаимосвязи между креативностью и рефлексией. Рефлексия рассматривается как важное качество, которое способствует лучшему осмыслению окружающей действительности, новых знаний, умений, навыков. Рефлексия – свойство личности, которое поддается педагогическому влиянию, в связи с чем это свойство нуждается в более пристальном внимании педагогов.

Ключевые слова: *креативность, творчество, рефлексия, подростки.*

В Постановлении Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. № 1239 «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития», с изменениями и дополнениями от 3 ноября 2018 г., указывается на необходимость психолого-педагогического сопровождения одарённых детей. Вместе с тем, многие теоретические вопросы, касающиеся одарённости, не до конца разработаны, в частности, вопросы в отношении креативности, как феномена, во многом определяющего проявления одарённости. Одарённость в сочетании с креативностью образуют неповторимый сплав, делающий личность уникальной. Если одарённость, по мнению большинства авторов, является генетически опосредованным даром, то также ли дело обстоит с креативностью? Перед педагогическим сообществом стоит задача: насколько возможно развитие креативности, и возможно ли это вообще? Для решения этой задачи необходимо выяснить, какие параметры определяют креативность, и насколько они поддаются педагогическому воздействию.

Креативность, как интегральное образование, определяющее творческий характер деятельности человека, и само проявляющееся и развивающееся в процессе этой деятельности, включает в себя несколько компонентов, без которых ее функционирование не мыслится: проспективное мышление, богатое воображение и рефлексия [1; 2]. Последнее качество представляет особый интерес, и в то же время является наименее исследованным в рамках изучения одарённости и креативности. Склонность к рефлексии закладывается уже в подростковом возрасте, когда новые чувства, переживания, связанные с физиологическими перестройками, заставляют подростка задумываться и переосмысливать свои действия и ощущения. Рефлексия помогает адаптироваться в сложном мире, помогает выстроить коммуникативный процесс, а также развивает внутренний мир [3]. Рефлексия поддается педагогическому воздействию, её можно тренировать, на нее можно опираться. С одной стороны, представляется, что рефлексия должна способствовать и сопутствовать творчеству [4], с другой стороны, всем хорошо известно, что наиболее яркие произведения любого жанра, от искусства до науки, были созданы авторами «по наитию», вследствие «озарения». А дальнейший анализ произведения зачастую приводил к тому, что оно автором уничтожалось. Сколько сожженных рукописей не увидело свет, сколько полотен было изрезано, сколько смелых гипотез не было доведено до широкого обсуждения! Насколько рефлексия сопутствует и способствует творчеству и стремлению к преобразованию мира, – этот вопрос недостаточно исследован.

Цель исследования: выявление взаимосвязи креативности и рефлексии, как двух звеньев одной цепи творческого процесса.

Материал и методы исследования.

Были обследованы 70 подростков обоего пола (35 мальчиков и 35 девочек) одной из школ г. Новосибирска, учащиеся 8-9 классов, с хорошими и отличными показателями учебы.

В качестве психодиагностических методик использовались:

- Тест «Диагностика личностной креативности» Е.Е. Туник [5, с. 16];

- «Тест на определение творческих способностей» Х. Зиверта [6, с. 52];

- Тест вербальной креативности С. Медника (подростковый возраст, адаптация – Л.Г. Алексеева, Т.В. Галкина) [6, с. 200].

- Методика диагностики индивидуальной меры развития рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой [6, с. 153];

- Статистическая обработка результатов проводилась с использованием набора функций, реализованных в стандартном пакете STATISTICA, версия 6.0.

Результаты и их обсуждение.

По тесту личностной креативности Е.Е. Туник получены следующие результаты (рис. 1). Из рис. 1 следует, что максимально выраженной структурной единицей креативности у подростков – участников нашего исследования, является любознательность – 79,1%, что характерно для подростков, познающих мир, находящихся в потоке самой разнообразной завлекательной информации. На втором месте – склонность к риску 72,3%, что также характерно для подростков, которые вследствие малого жизненного опыта подвержены рисковому поведению. Третье ранговое место заняло воображение – 68,7%. Личности с развитым воображением отличаются способностью придумывать рассказы о тех ситуациях и предметах, в которых они никогда не были и никогда не видели; любят размышлять о явлениях, с которыми никогда не сталкивались; обладают собственным видением различных ситуаций (отличным от взгляда и мнения других); часто переживают чувство удивления по поводу различных новых идей и событий. Хорошо развитое воображение – сама по себе интегральная характеристика, которая обеспечивает хорошо развитыми высшими психическими функциями: памятью, вниманием, способностью к аналитическому мышлению. Следующая составляющая креативности – это ориентация на сложность заданий. Наши испытуемые меньше всего ориентированы на познание сложных явлений, неохотно проявляют интерес к сложным вещам и идеям, хотя и проявляют настойчивость для достижения цели. В целом, личностная креативность в обследованной группе подростков достаточно велика.

По тесту на определение творческих способностей Х. Зиверта испытуемые показали 30,79 баллов – средний уровень выраженности творческих способностей.



Рис. 1. Выраженность структурных составляющих показателей личностной креативности школьников



Рис. 2. Выраженность речемыслительной креативности школьников (по тесту С. Медника)

Результаты, полученные при обследовании подростков с помощью теста С. Медника, представлены на рис. 2. Большинство подростков по шкале «количество ассоциаций» имеют показатель выше среднего – 1,58, по индексу оригинальности показатель 0,52 – чуть выше среднего, и по индексу уникальности 0,44 – ниже среднего. С точки зрения нейропсихологии, большое количество ассоциаций обусловлено большим количеством связей между нейронами, что указывает на большие потенциальные способности испытуемых. Как уже упоминалось, эти подростки представляли собой лучших учеников данной школы. Хороший показатель оригинальности в большей степени свидетельствует о креативности – это, по сути, способность видеть связи там, где они неочевидны для большинства. Однако индекс уникальности оставляет желать лучшего, и это не удивительно в условиях стандартизованного «тестового» обучения. Уникальность и оригинальность в современной школе не приветствуются и не культивируются: эти качества не дадут возможности хорошо написать ЕГЭ.

Таблица 1

Специфика взаимосвязи рефлексивности с факторами личностной креативности подростков

Коэффициенты корреляции Спирмена, $r \leq 0,05$		Уровень развития рефлексивности (тест А. Карпова)
Факторы личностной креативности (тест Е. Туник)	Любознательность	0,421
	Воображение	0,356
	Сложность задания	0,224
	Склонность к риску	0,571

Библиографический список

1. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности. *Вопросы психологии*. 2008; 3: 71 – 78.
2. Пономарев Я.А. *Психология творчества*. Москва, 2009.
3. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии*. 2005; 3: 31–40.
4. Шаров А.С. *О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия*: монография. А.С. Шаров; М-во образования РФ. Ом. гос. пед. ун-т. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000.
5. Туник Е.Е. *Диагностика креативности*. Санкт-Петербург, 1998.
6. *Альманах психологических тестов*. Москва: КСП, 2006.

References

1. Mislavskij Yu.A. Samoreguljacija i tvorcheskaja aktivnost' lichnosti. *Voprosy psihologii*. 2008; 3: 71 – 78.
2. Ponomarev Ya.A. *Psichologija tvoreniya*. Moskva, 2009.
3. Stepanov S.Yu., Semenov I.N. Psichologija refleksii: problemy i issledovaniya. *Voprosy psihologii*. 2005; 3: 31–40.
4. Sharov A.S. *O-granichennyy chelovek: znachimost', aktivnost', refleksiya*: monografiya. A.S. Sharov; M-vo obrazovaniya RF. Om. gos. ped. un-t. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2000.
5. Tunik E.E. *Diagnostika kreativnosti*. Sankt-Peterburg, 1998.
6. *Al'manah psichologicheskikh testov*. Moskva: KSP, 2006.

По методике диагностики индивидуальной меры развития рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой мы оценили уровни рефлексии у респондентов: в среднем по группе – 6,27 балла (средний уровень выраженности). У 5 подростков (7,14%) – низкая рефлексивность, у 49 подростков (70,00%) – средний уровень рефлексивности и у 16 подростков (22,86%) – высокая рефлексивность.

Корреляционный анализ по методу Спирмена показал, что существуют взаимосвязи между рефлексией и некоторыми творческими характеристиками личности (табл. 1).

Прямая значимая взаимосвязь уровня рефлексивности с любознательностью: $R_s=0,421$; с воображением: $R_s=0,356$; и со склонностью к риску $R_s = 0,571$. Значимых взаимосвязей между уровнем рефлексивности и сложностью заданий не обнаружено.

Взаимосвязь рефлексивности и склонности к риску раскрывает механизмы творчества, в которых задействовано перспективное мышление, основанное на любознательности и богатом воображении, с потребностью в исследовании нового, где рефлексивный механизм играет роль регулятора познавательной, исследовательской активности личности. Рефлексия способствует регуляции перспективного мышления через эффект антиципации, который является оборотной стороной рефлексии. Любознательность и склонность к риску запускают рефлексивность, и через нее – перспективное мышление.

Еще более значимые связи между творческими способностями и рефлексивностью выявлены по результатам анализа теста выраженности творческих способностей Х.Зиверта и теста С. Медника. Эти тесты включают исследование мыслительной и речевой активности по изучению ассоциаций, их оригинальности и уникальности. Прямая значимая взаимосвязь уровня рефлексивности с выраженностью творческих способностей: $R_s=0,577$; с индексом оригинальности $R_s=0,478$; и с индексом уникальности $R_s = 0,505$. Значимых взаимосвязей уровня рефлексивности и количества ассоциаций не обнаружено (табл. 2).

Таблица 2

Специфика взаимосвязи рефлексивности с творческими способностями подростков

Коэффициенты корреляции Спирмена, $r \leq 0,05$		Уровень развития рефлексивности (тест А. Карпова)
Выраженность творческих способностей (тест Х. Зиверта)		0,577
Выраженность речемыслительной креативности (Тест С. Медника)	Количество ассоциаций	0,277
	Индекс оригинальности	0,478
	Индекс уникальности	0,505

Таким образом, изучение взаимосвязи между одарённостью, проявлениями творчества у подростков и уровнем рефлексивности дает основания для следующих выводов. Способность к творчеству, оригинальность мышления, стремление к риску для познания нового – эти факторы связаны с рефлексивностью, как личностным качеством. Вероятно, уровень развития рефлексивности способствует и благоприятствует проявлению творчества у подростков, в процессе познания мира и определения возможности его изменения.

УДК 378

Iakobiuk L.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: Lyakobuk@yandex.ru

ANALYSIS OF MATHEMATICAL TRAINING IN AGRICULTURAL UNIVERSITIES. The article examines the introduction of a concept of development of mathematical education in the Russian Federation, approved by the government of the Russian Federation from December 24, 2013 N 2506-R. The analysis showed that planned in the framework of the concept of mathematical education events for high school math often relate to areas of training and only indirectly relate to the other. Concerning agricultural universities, there is a significant difference in the amount of hours for the study of mathematics in the same direction of training in different universities of the country, i.e. graduates of different universities are in different conditions at the stage of training. The author shows the need to find a unified approach to the contents of the material and the volume of discipline to prepare a competitive specialist.

Key words: mathematical training, education, university, student, analysis, curricula, concept of mathematical education.

Л.И. Якобюк, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: Lyakobuk@yandex.ru

АНАЛИЗ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В АГРАРНЫХ ВУЗАХ

В данной статье анализируется внедрение концепции развития математического образования в Российской Федерации, утвержденной правительством Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р. Анализ показал, что запланированные в рамках концепции математического образования мероприятия, рассчитанные на высшую школу, чаще касаются математических направлений подготовки и лишь косвенно относятся к иным. Если говорить о вузах сельскохозяйственной направленности, прослеживается значительный разброс объема часов на изучение математики по одному и тому же направлению подготовки в различных вузах страны, т. е. выпускники различных вузов находятся в разных условиях на этапе профессиональной подготовки. Необходим единый подход к содержанию материала и объему дисциплины для подготовки конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: математическая подготовка, образование, вуз, студент, анализ, учебные планы, концепция математического образования.

Согласно концепции развития математического образования в Российской Федерации, утвержденной правительством Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. N 2506-р, математика занимает особое место в науке, культуре и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих мирового научно-технического прогресса. Изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин. Качественное математическое образование необходимо каждому для его успешной жизни в современном обществе. Успех нашей страны в XXI веке, эффективность использования природных ресурсов, развитие экономики, обороноспособность, создание современных технологий зависят от уровня математической науки, математического образования и математической грамотности всего населения, от эффективного использования современных математических методов. Без высокого уровня математического образования невозможны выполнение поставленной задачи по созданию инновационной экономики, реализации долгосрочных целей и задач социально-экономического развития Российской Федерации, модернизация 25 млн. высокотехнологичных рабочих мест к 2020 году. Развитые страны и страны, совершающие в настоящее время технологический рывок, вкладывают существенные ресурсы в развитие математики и математического образования.

В процессе социальных изменений обострились проблемы развития математического образования и науки, которые могут быть объединены в следующие основные группы:

- Проблемы мотивационного характера.

Низкая учебная мотивация школьников и студентов связана с общественной недооценкой значимости математического образования, перегруженностью образовательных программ общего образования, профессионального образования, а также оценочных и методических материалов техническими элементами и устаревшим содержанием, с отсутствием учебных программ, отвечающих потребностям обучающихся и действительному уровню их подготовки. Все это приводит к несоответствию заданий промежуточной и государственной итоговой аттестации фактическому уровню подготовки значительной части обучающихся.

- Проблемы содержательного характера.

Выбор содержания математического образования на всех уровнях образования продолжает устаревать и остается формальным и оторванным от жизни, нарушена его преемственность между уровнями образования. Потребности будущих специалистов в математических знаниях и методах учитываются недостаточно. Фактическое отсутствие различий в учебных программах, оценочных и методических материалах, в требованиях промежуточной и государственной итоговой аттестации для разных групп учащихся приводит к низкой эффективности учебного процесса, подмене обучения «натаскиванием» на экзамен, игнорированию действительных способностей и особенностей подготовки учащихся. Математическое образование в образовательных организациях высшего образования оторвано от современной науки и практики, его уровень падает, что обусловлено отсутствием механизма своевременного обновления содержания математического образования, недостаточной интегрированностью российской науки в мировую.

- Кадровые проблемы.

В Российской Федерации не хватает учителей и преподавателей образовательных организаций высшего образования, которые могут качественно преподавать математику, учитывая, развивая и формируя учебные и жизненные интересы различных групп обучающихся. Сложившаяся система подготовки, профессио-

нальной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников не отвечает современным нуждам. Выпускники образовательных организаций высшего образования педагогической направленности в своем большинстве не отвечают квалификационным требованиям, профессиональным стандартам, имеют мало опыта педагогической деятельности и опыта применения педагогических знаний. Подготовка, получаемая подавляющим большинством студентов по направлениям математических и педагогических специальностей, не способствует ни интеллектуальному росту, ни требованиям педагогической деятельности в общеобразовательных организациях. Преподаватели образовательных организаций высшего образования в большинстве своем оторваны как от современных направлений математических исследований, включая прикладные, так и от применений математики в научных исследованиях и прикладных разработках своей образовательной организации высшего образования. Система дополнительного профессионального образования преподавателей недостаточно эффективна и зачастую просто формальна в части совершенствования математического образования [1, с. 1].

Проблемами общего и высшего математического образования в прошлом занимались такие выдающиеся математики, как П.С. Александров, А.Н. Колмогоров, Л.С. Понтрягин, А.Д. Александров, Б.В. Гнеденко, Л.А. Люстерник, А.И. Маркушевич, С.М. Никольский и многие другие. Преподаванию математики и вопросам совершенствования математического образования уделяют большое внимание ведущие российские математики В.И. Арнольд, Л.Д. Кудрявцев, С.П. Новиков, В.А. Садовничий, В.М. Тихомиров, В.А. Успенский и др. [2].

Социально-политическое развитие России в современных условиях делает насущным разработку проблем математического образования не только на уровне и в масштабах целой страны, но и на уровне, и в пределах каждого отдельно взятого субъекта РФ. В условиях необходимости обеспечения единого образовательного пространства, недопущения различий федерального и национально-регионального компонентов государственных стандартов актуализируется проблематика регионально-образовательной политики. Большой вклад в изучение проблем математического образования в регионах России внесли докторские диссертации А.В. Ивановой, А.И. Петровой и др. [2].

В настоящее время обсуждение способов внедрения и реализации концепции развития математического образования в Российской Федерации так же проходило во всех регионах страны. Так, в Пермском крае были разработаны предложения по реализации данной концепции на региональном уровне; проведен круглый стол «Реализация концепции развития математического образования в Томской области»; утвержден приказ «О реализации Концепции развития математического образования в Тюменской области»; разработан проект «Реализация Концепции развития математического образования в Российской Федерации на территории Саратовской области»; изданы методические рекомендации по реализации концепции развития математического образования в Российской Федерации в Ставропольском крае; разработан план мероприятий Курганской области по реализации Концепции развития математического образования в РФ на 2015 год; утвержден приказ Департамента образования и молодежной политики Новгородской области № 823 «Об утверждении плана мероприятий по реализации Концепции развития математического образования в Новгородской области на 2014 – 2015 годы» и т. п.

Рассмотрев существующие программы и планы по реализации концепции развития математического образования в Российской Федерации на региональном уровне, можно заметить, что все они направлены на повышение уровня математического образования в школе или на уровне среднего профессионального

образовании. С момента вступления в силу данной концепции начинается развитие математических олимпиад, математических классов, появилась двухуровневая система ЕГЭ, разработана и утверждена примерная основная программа основного общего образования, разработан проект «Малая академия Подмосковья», в рамках которого проводятся предметные сборы по математике для учащихся 10 классов, в Сочи создан образовательный центр для одаренных детей, и др. Для педагогических работников организуются различные курсы повышения квалификации, конференции, круглые столы, направленные на формирование банка лучших педагогических практик, методик и технологий в области математического образования, разрабатываются методические рекомендации по актуальным вопросам обучения математике и т. п.

Если рассматривать высшую школу, можно заметить, что изменения чаще касаются математических направлений подготовки. Для Вузов иной направленности, лишь отдельные мероприятия направлены на повышения математического образования, например, такие как олимпиады студентов, и лишь в отдельных регионах страны. Тем временем, количество часов на изучение математики в вузе сокращается, не зависимо от направления подготовки. Еще одно изменение коснулось распределения объема часов на самостоятельную работу и контактную. Так контактная работа в среднем составляет 50% от общего объема часов. Эти изменения регламентированы переходом на компетентностный подход в обучении, который предполагает в качестве результата обучения на всех уровнях образования самостоятельность выпускника, его готовность к самоорганизации, исследовательской деятельности [3, с. 66].

Проведем анализ учебных планов четырех наиболее востребованных направлений подготовки в 20-и аграрных вузах страны по количеству часов, отведенных на изучение математики (табл. 1).

Анализ учебных планов показал, что наибольшее количество часов на изучение математики отведено инженерным и экономическим направлениям. Так на направлении 35.03.06 Агроинженерия в среднем на изучение математики отводится 402 часа, с размахом вариации 360 часов, при этом на контактную работу отведено всего 187 часов, с размахом вариации 168 часов. На направлении 38.03.01 Экономика в среднем на изучение математики отводится 485 часов, с размахом вариации 432 часа, из них 220 часов – контактная работа, с размахом вариации 214 часов. Студентам направления 35.03.04 Агрономия в среднем на изучение математики отводится 156 часа, из них 72 часов – контактная работа. Студенты направления 36.05.01 Ветеринария математику не изучают, только в 10% вузов отведен не большой объем часов на изучение данной дисциплины, в остальных вузах либо дисциплина отсутствует в учебном плане, либо она объединена с информатикой.

Так же, анализ таблицы позволяет заметить значительный разброс объема часов на изучение математики по одному и тому же направлению подготовки в различных вузах страны. То есть, выпускники различных вузов, находятся в разных условиях на этапе профессиональной подготовки. Ограничение объема

часов на изучение дисциплины влечет за собой ограничение числа тем, включенных в содержание изучаемой дисциплины, вследствие чего студентам сложнее конкурировать друг с другом на различных олимпиадах, конкурсах, выставках и т. д. Необходим единый подход к содержанию материала и объему дисциплины для подготовки конкурентоспособного специалиста.

Такое положение дел полностью противоречит концепции развития математического образования в Российской Федерации. Без математического аппарата ветеринарная медицина, как и любая другая область науки не сможет получить должного развития. Любое современное исследование предполагает использование математических методик и методов. Обработка и анализ экспериментальных результатов, а также построение научных теорий требует использования математических методов [4, с. 84]. Развитие современного животноводства сопровождается накоплением большого количества информации по многим вопросам генетики, селекции, продуктивности, здоровья животных, поведенческих функций и т. д. В задачу науки входят классификация, упорядочение и систематизация этих данных, их научный анализ. Подобный подход позволяет формулировать практические предложения, способствующие ускорению развития тех или иных отраслей животноводства, совершенствовать и создавать новые перспективные отрасли, прогнозировать развитие того или иного направления. В ветеринарии, дополнительно к перечисленным возможностям, использование научного анализа позволяет теоретически моделировать течение болезни или действия лечебных факторов и разрабатывать методы профилактики и лечения животных. Все это обуславливает широкое внедрение в зооинженерную и ветеринарную практику математических методов, в том числе математической статистики.

Математика является неотъемлемой частью той или иной науки. Она, так сказать, модернизирует любое учение, делает его незаменимым [5, с. 30]. Успешность в освоении курса математики в вузе способствует формированию общепрофессиональных компетенций выпускника вуза [6, с. 104].

Смысл изучения математики в вузе – субъективное отражение в сознании будущих выпускников объективной значимости изучения математики для их профессионально-личностного становления, которое актуализируется в регуляции поведения, направленного на приобретение личностно – профессионального опыта, решение познавательно-практических задач на основе владения предметом [7, с. 45].

Система профессионального образования должна обеспечивать необходимый уровень математической подготовки кадров для нужд математической науки, экономики, научно-технического прогресса, безопасности и медицины. Для этого необходимо разработать современные программы, включить основные математические направления в соответствующие приоритетные направления модернизации и технологического развития российской экономики. Нельзя допустить, чтобы студенты были обделены профессиональными знаниями и навыками в самом начале образовательного цикла. Эта потеря невосполнима. Никакие специальные курсы, никакие специальные дисциплины, не имея фундамента

Таблица 1

Анализ бюджета времени, отведенного на изучение математики

№ п/п	Наименование учебного заведения	35.03.06 Агроинженерия	36.05.01 Ветеринария	35.03.04 Агрономия	38.03.01 Экономика
		Часов по дисциплине «Математика»			
		Часов всего/ Контактная работа	Часов всего/ Контактная работа	Часов всего/ Контактная работа	Часов всего/ Контактная работа
1.	Алтайский ГАУ	504/294	0	180/80	684/270
2.	Белгородский ГАУ	396/134	0	144/48	468/184
3.	Брянский ГАУ	298/154	0	108/46,25	252/110,5
4.	Бурятская ГСХА	432/200	0	108/60	
5.	Великолукская ГСХА	360/176	0	180/72	648/306
6.	Волгоградская ГМХА	432/212	0	252/126	540/257
7.	Воронежский ГАУ	468/204	108/44	180/94	504/238
8.	Вятская ГСХА	540/240	0	180/88	684/324
9.	Горский ГАУ	288/144	0	108/54	576/252
10.	ГАУ Северного Зауралья	432/216	108/54	108/54	Не реализуется
11.	Дагестанский ГАУ	504/184	0	144/68	540/268
12.	Тверская ГСХА	297/88,5	Не реализуется	108/54	378/141
13.	Ставропольский ГАУ	324/108	0	180/72	468/216
14.	Смоленская ГСХА	396/176	0	216/80	540/234
15.	Саратовский ГАУ	432/244,5	Не реализуется	144/76,2	432/230,5
16.	Санкт-Петербургский ГАУ	504/222	Не реализуется	180/84	Не реализуется
17.	Самарская ГСХА	180/72	0	144/56	324/162
18.	Чувашская ГСХА	432/246	0	108/54	432/178
19.	Ульяновская ГСХА	396/204	0	180/96,2	288/159
20.	Ярославская ГСХА	432/216	Не реализуется	180/90	Не реализуется

в виде достаточно полного традиционного курса высшей математики, освоены быть не могут [8]. Так же считает и президент РФ, В.В. Путин «Математика – это предмет нашей национальной гордости, это всегда было так. На этом, собственно, основаны все наши успехи предыдущих десятилетий: и ядерная программа, и космическая программа, и металлургия, а это значит – судостроение, атомный подводный флот, наши достижения в космосе. Всё в конечном итоге – это математика».

Обучение математике развивает у студентов критическое мышление, приобретение таких навыков мыслительной деятельности, как умение анализировать, абстрагировать, схематизировать, вычленять частные случаи. При условии формирования критического мышления студентов на высоком уровне происходит рост их дальнейшей профессиональной деятельности, что требует от выпускника самостоятельности, владения навыками делового взаимодействия и сотрудничества, решение сложных производственных задач [9, с. 244].

Библиографический список

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (Распоряжение Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. N 2506-р г. Москва).
2. Цыренова В.Б. Развитие высшего математического образования в регионе России. Диссертация ... доктора педагогических наук. Бурятский государственный университет. Улан-Удэ, 2006.
3. Якобчук Л.И. Сравнительный анализ результатов обучения при традиционном и компетентностном подходах в обучении. *Агропродовольственная политика России*. 2015; 10 (46): 65 – 66.
4. Якобчук Л.И. Анализ внедрения концепции развития математического образования в сельскохозяйственных вузах. *АПК: инновационные технологии*. 2018; 3: 82 – 86.
5. Виноградова М.В., Важенкин М.Е. Математические связи с другими науками. *Современные методики учебной и научно-исследовательской работы: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) учебно-методической конференции*. Под общей редакцией С.Ф. Сухановой. 2018: 27 – 30.
6. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Повышение учебной успешности студентов при изучении математики по направлению подготовки «Агроинженерия». *Агропродовольственная политика России*. 2017; 9 (69): 104 – 108.
7. Бирюкова Н.В. Проблема становления смысла изучения математики у студентов младших курсов непрофильных направлений вуза. *Инновационные процессы в научной среде: сборник статей международной научно-практической конференции: в 4 частях*. 2016: 44 – 46.
8. Медведева Н.А. Реформы в высшем образовании – кто ответит за последствия? *Математика в высшем образовании*. 2016; 14: 43.
9. Якобчук Л.И., Виноградова М.В. Использование элементов технологии развития критического мышления на занятиях по математике у студентов инженерного профиля. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 242 – 246.

References

1. *Konceptsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii (Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 dekabrya 2013 g. N 2506-r g. Moskva)*.
2. Cyrenova V.B. *Razvitiye vysshego matematicheskogo obrazovaniya v regione Rossii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskix nauk. Buryatskij gosudarstvennyj universitet. Ulan-Ud'e, 2006.
3. Yakobchuk L.I. Sravnitel'nyj analiz rezul'tatov obucheniya pri tradicionnom i kompetentnostnom podhodah v obuchenii. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2015; 10 (46): 65 – 66.
4. Yakobchuk L.I. Analiz vnedreniya koncepcii razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v sel'skohozyajstvennyh vuzah. *APK: innovacionnye tehnologii*. 2018; 3: 82 – 86.
5. Vinogradova M.V., Vazhenin M.E. Matematicheskie svyazi s drugimi naukami. *Sovremennye metodiki uchebnoj i nauchno-issledovatel'skoj raboty: sbornik statej po materialam Vserossijskoj (nacional'noj) uchebno-metodicheskoi konferencii*. Pod obshej redakciej S.F. Suhanovoj. 2018: 27 – 30.
6. Mal'chukova N.N., Kulikova S.V. Povyshenie uchebnoj uspešnosti studentov pri izučenii matematiki po napravleniyu podgotovki "Agroinženeriya". *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; 9 (69): 104 – 108.
7. Biryukova N.V. Problema stanovleniya smysla izučeniya matematiki u studentov mladših kursov neprofil'nyh napravlenij vuzov. *Innovacionnye processy v nauchnoj srede: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii: v 4 chastyah*. 2016: 44 – 46.
8. Medvedeva N.A. Reformy v vysshem obrazovanii – kto ovetit za posledstviya? *Matematika v vysshem obrazovanii*. 2016; 14: 43.
9. Yakobchuk L.I., Vinogradova M.V. Ispol'zovanie 'elementov tehnologii razvitiya kritičeskogo myšleniya na zanyatiyah po matematike u studentov inženerenogo profilya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 242 – 246.

Статья поступила в редакцию 22.03.19

УДК 378.1

Yamschikova E.G., postgraduate, Novgorod State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: olga_melent.eva@mail.ru

SYSTEM OF TECHNOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL AND ETHICAL DEVELOPMENT IN A TEACHER OF HIGHER SCHOOL. The article presents a didactic system of technological support of the professional and ethical development of a higher school teacher. The author characterizes the purpose, principles of organization, forms and means of technological support, as well as the components of the professional and ethical development of a higher school teacher in the information and educational environment: motivational component. The author reveals the didactic means of technological support of the professional and ethical development of a higher school teacher in a form of multimedia and telecommunication technologies implemented in the interaction of andragogy and the teacher in the process of continuing education.

Key words: continuous education, professional and ethical development of university teacher, system of technological support, didactic means.

Е.Г. Ямщикова, соискатель Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, г. Санкт-Петербург, E-mail: olga_melent.eva@mail.ru

СИСТЕМА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье представляется дидактическая система технологического сопровождения профессионально-этического развития преподавателя высшей школы, автором характеризуются цель, принципы организации, формы и средства технологического сопровождения, а также компоненты профессионально-этического развития преподавателя высшей школы в информационно-образовательной среде: когнитивный компонент, деятельностный компонент, мотивационный компонент. Автор раскрывает дидактические средства технологического сопровождения профессионально-этического развития преподавателя высшей школы в виде мультимедийных и телекоммуникационных технологий, реализуемых во взаимодействии андрагога и преподавателя в процессе непрерывного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессионально-этическое развитие преподавателя вуза, система технологического сопровождения, дидактические средства.

Понятие «система» (от греческого σύστημα – единое целое, состоящее из частей) имеет огромное количество различных определений. Остановимся на определении основоположника теории систем Л. Бераланфи: «Система – это комплекс взаимодействующих элементов. Применительно к живым, человеческим системам – это совместное действие людей, дающее новое качество. При этом оно может быть, как внешним и выражаться в каком-либо материальном продукте, так и внутренним, т.е. выражаться

новыми качествами личности» [1, с. 77 – 106]. Мы рассмотрим дидактическую систему технологического сопровождения профессионально-этического развития преподавателя высшей школы в процессе его непрерывного образования.

Дидактические системы сегодня кардинально пересматриваются в связи с индивидуализацией и информатизацией процесса непрерывного образования в условиях системных изменений системы высшего профессионального образо-

вания, которые ломают стереотипы традиционного образовательного процесса в вузе.

В деятельности преподавателя вуза сегодня появляются новые позиции-роли, С.В. Кривых, О.В. Павлова, О.А. Тюлина (2013) [2] в своей монографии описывают эти позиции-роли в преподавательской деятельности в системе высшего образования, называя следующие: преподаватель, консультант, экзаменатор, руководитель образовательной программы, модератор, тьютор, фасилитатор и др. Современный образовательный процесс в вузе требует новых подходов к его организации, одна из преподавательских функций – фасилитационная, преподаватель-информатор и контролер становится преподавателем-фасилитатором (от латинского слова *facility* – легкость, благоприятность условий). Выделяют «фасилитационную педагогику», которая строится на идее «безграничных возможностей» реализации личностного потенциала каждого обучающегося.

В.И. Богусловский [3] предложил следующие компоненты дидактического сопровождения как системы: учебно-методическое, информационное и организационно-управленческое сопровождение. Дидактическая система технологического сопровождения профессионально-этического развития преподавателя высшей школы, в целом, и развития его личностных качеств, в частности, происходит в образовательной среде вуза, которая является частью общего информационного пространства.

В самом широком смысле информационное пространство, безусловно, шире, чем образовательная среда учебного заведения, однако некоторые ученые сужают понятие и рассматривают его в рамках только образовательного учреждения, например, В.Г. Оливер понимает «под информационным простран-

ством учебного заведения – совокупность всех информационных ресурсов учреждения» [4, с. 384].

Общая цель нашей дидактической системы технологического сопровождения профессионально-этического развития преподавателя высшей школы в процессе непрерывного образования диктуется социальным заказом, который определяется государственной образовательной политикой (рисунок 1).

Внутри системы располагается поле взаимодействия андрагага и преподавателя, основанное на следующих принципах:

- открытости и динамичности – взаимодействие открыто и способно изменяться в зависимости от потребностей обучающихся;
- контекстности и элективности – предоставление преподавателям выбора содержания, места, форм, методов, технологий обучения и оценивания его результатов;
- осознанной совместной деятельности – осмысление всех параметров образовательной деятельности всеми субъектами учебного процесса;
- заинтересованности и опоры на опыт – опора на интерес, склонности и опыт преподавателей как источники образования.

Мы определили следующие компоненты профессионально-этического развития преподавателя высшей школы в информационно-образовательной среде:

- когнитивный компонент, характеризующий уровень знаний и компетенций, позволяющий свободно ориентироваться в информационном пространстве и участвовать в его формировании;
- деятельностный компонент, характеризующий интенсивность информационного взаимодействия;



Рис. 1. Дидактическая система технологического сопровождения профессионально-этического развития преподавателя высшей школы в процессе непрерывного образования

- мотивационный компонент, характеризующийся степенью мотивационных побуждений, которые влияют на отношение к познавательной и учебной деятельности, достижениям и успеху.

Представим характеристику каждого компонента системы. *Когнитивный компонент* профессионально-этического развития характеризуется совокупностью знаний и компетенций, позволяющих искать, работать, переводить в нужный формат и хранить информацию, работать с базами данных; теоретико-технологической подготовкой.

Деятельностный компонент характеризуется информационным взаимодействием: степенью включенности в информационное пространство, культурой обращения с информацией, способностью осваивать возможности и принципы работы мультимедийных и технических устройств, средств информационных и телекоммуникационных технологий, выявлять и прогнозировать технологические этапы по переработке информационных потоков и т. д.

Мотивационный компонент влияет на изменение качественной характеристики жизнедеятельности человека в области познавательной деятельности (интенсивность обращения к источнику информации, получения, передачи, хранения и использования информации, реализации своих креативных способностей).

Мы выделили дидактические средства технологического сопровождения преподавателя в виде мультимедийных, телекоммуникационных технологий. *Мультимедийные средства*, отличающиеся возможностью применить компьютер для работы с визуальной и звуковой информацией в образовательном процессе, данная технология позволяет использовать тексты, звук, графику, видео для создания продуктов учебной деятельности, предъявляемой преподавателю в виде, например, презентации для сообщения на семинаре, доклада, защиты дипломного проекта и т. д.

Телекоммуникационные средства также обладают ярким потенциалом в выстраивании образовательного процесса с использованием медиасредств, они развивают многие стороны личности – коммуникативную, креативную, эстетическую сферы, способствуют развитию познавательной активности, творческого потенциала, а также – информационную активность человека.

Технология Really Simple Syndication (RSS), позволяющая собирать, обрабатывать и представлять информацию тем пользователям, которые выразили желание узнавать последние новости по какой-то конкретной теме. Технология RSS обладает широким информационным полем (веб-сайты различных СМИ, телеканалов, информационных агентств и т. д.), что существенно расширяет информационное пространство.

Блоги – еще одно средство медиаобразования, которое может применяться в образовательном процессе. Блог (происходит от английского слова *blog* – сетевой журнал событий), по сути блог представляет собой веб-сайт с регулярно обновляемым содержанием в виде текстов, изображений или звуковых файлов. Человек, ведущий данный блог, называется блоггером (от английского *blogger*). Основное отличие блогов от просто дневников, с которыми их часто сравнивают в том, что они публичны и представляют собой некое место для самовыражения любого человека в Интернет-пространстве. Создать свой блог можно бесплатно на специальных сайтах, например, LiveJournal, Blogger, Word Press, iWeb и др.

Социальные сети – феномен нашего общества, набирающий все большую распространенность и важность для человека. Сегодня трудно себе представить

человека средних лет, кто бы ни состоял в какой-либо социальной сети. Социальные сети (например, ВКонтакте, Одноклассники, МойМир, Twitter, Instagram, Facebook, Google+, Duda и т. д.) являются как бы посредником между людьми, чаще даже незнакомыми лично и находящимися на удаленном расстоянии друг от друга. Социальная сеть может объединять людей по самым разнообразным признакам: возрастным, профессиональным, религиозным, по интересам и т. д.

В последнее время стал употребляться термин «*социальные медиа*», объединивший в себе блоги, социальные сети, виртуальные сообщества и игры, геосоциальные сервисы, интернет-сообщества, различные переводчики и др., которые позволяют пользователям общаться, знакомиться, играть, собирать информацию, узнавать курсы валют, перечислять денежные средства, переводить на иностранные языки и т. д. Таким образом, социальные медиа используются не только ради развлечения, но и для деловой и образовательной деятельности.

Еще одним средством дидактического сопровождения медиаобразования является *технология видеоконференцсвязи (ВКС)*, которая, по сути, является телекоммуникационной технологией интерактивного общения 2-х и более удаленных пользователей. Организуется «живой» сеанс видеосвязи между заинтересованными людьми, находящимися друг от друга на больших расстояниях, сеанс видеосвязи может включать не только обычную речь, но и обмен визуальной, текстовой, видео информацией здесь и сейчас, в режиме реального времени. Образовательное событие (конференция, семинар, выступление, вебинар, интервью и т. д.) учитывает образовательные потребности участвующих в нем, а также не ограничено по количеству людей.

Проведенный анализ информационных ресурсов, существующих сегодня в мире, показал, что, используя современные сетевые технологии, открывается доступ ко многим виртуальным или открытым учебным заведениям многих развитых стран, например, к открытому университету Великобритании, к Всемирной сетевой академии, к Всемирному лекционному залу и т. д. К примеру, во Всемирной сетевой академии можно найти информацию по более чем 20 областям науки, куда входят программы, курсы, учебники и пособия, презентации и материалы на разных языках.

К достоинствам применения этих технологий и форм обучения относятся:

- открытый доступ к различным ресурсам и информации, высокая интерактивность обучения;
- возможность создания собственного образовательного продукта, развитие креативных способностей;
- доступность для субъектов образования проектирования и использования учебных курсов (модулей);
- использование возможностей самостоятельной работы;
- индивидуализация образовательного процесса, возможность выстраивания индивидуального образовательного маршрута;
- удаленная организация образовательного процесса;
- целесообразная распределенность учебного материала, презентаций, роликов, контрольных заданий и т. д.

Таким образом, нами представлена дидактическая система технологического сопровождения профессионально-этического развития преподавателя высшей школы в процессе их непрерывного образования.

Библиографический список

1. Садовский В.Н. *Основания общей теории системы. Логико-методологический анализ*. Москва, 1974: 77 – 106.
2. Кривых С.В., Павлова О.В., Тюлина О.А. *Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС*: монография. Под редакцией С.В. Кривых. Санкт-Петербург: Экспресс, 2013.
3. Богословский В.И. *Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики*: монография. Санкт-Петербург, 2000.
4. Олифер В.Г., Олифер Н.А. *Сетевые операционные системы*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.

References

1. Sadvovskij V.N. *Osnovaniya obschej teorii sistemy. Logiko-metodologicheskij analiz*. Moskva, 1974: 77 – 106.
2. Krivyyh S.V., Pavlova O.V., Tyulina O.A. *Vysshee professional'noe obrazovanie v usloviyah realizacii FGOS*: monografiya. Pod redakciej S.V. Krivyyh. Sankt-Peterburg: 'Ekspress, 2013.
3. Bogoslovskij V.I. *Nauchnoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom universitete: metodologicheskie harakteristiki*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2000.
4. Olfifer V.G., Olfifer N.A. *Setevye operacionnyye sistemy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.

Статья поступила в редакцию 01.04.19

УДК 371

Abulajsova N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru

Abdurakhmanova P.D., Doctor of Philology, Head of Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

Magomedova U.A., Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

MEANS OF INCREASING THE MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL. The article deals with a variety of means to increase motivation to learn a foreign language in primary school children. Successful start of learning a foreign language contributes to the creation of students' high motivation to learn foreign languages. The attitude of students to the subject depends largely on how interesting and emotionally the teacher conducts lessons. The authors

came to the conclusion that it is necessary to form a positive motivation in the study of a foreign language in a complex. The organization of the educational process in primary school, first of all, should contribute to the activation of the cognitive sphere of students, the successful assimilation of educational material and contribute to the mental development of the child. When planning a lesson in primary school, the teacher must carefully consider the purpose, place a way to use various means, forms and methods of working with students.

Key word: foreign language, younger students, motivation, means, forms, methods of learning.

Н.А. Абулайсова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

П.Д. Абдурахманова, д-р филол. наук, зав. каф. иностранных языков и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

У.А. Магомедова, канд. филол. наук, проф. каф. иностранных языков и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрены разнообразные средства повышения мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников. Успешному началу обучения иностранному языку способствует создание у обучаемых высокой мотивации к изучению иностранных языков. Отношение учащихся к предмету во многом зависит от того, насколько интересно и эмоционально учитель проводит уроки. Авторы пришли к выводу о том, что формировать положительную мотивацию при изучении иностранного языка необходимо комплексно. Организация учебного процесса в начальной школе, прежде всего должна способствовать активизации познавательной сферы обучающихся, успешному усвоению учебного материала и способствовать психическому развитию ребёнка. Планируя урок в начальной школе, учитель должен тщательно продумать цель, место способ использования различных средств, форм и методов работы с учащимися.

Ключевые слова: иностранный язык, младшие школьники, мотивация обучения, средства, формы, приёмы обучения.

В настоящее время формирование познавательной мотивации необходимо, т. к. это придаёт деятельности учащихся особый личностный смысл, благодаря чему изучение учебного предмета приобретает для него самостоятельную ценность. В основе познавательной мотивации лежит жажда познания, неудержимое стремление познать все новое и новое. При такой мотивации учащиеся с большой лёгкостью справляются с трудностями.

Специфика предмета «Иностранный язык» требует от обучающихся напряжённой умственной деятельности, внимания, способности осмысливать абстрактные понятия, умение делать обобщения. Не всем учащимся иностранный язык дается легко, что вызывает неудовлетворенность, неверие в свои силы, ведет к ослаблению интереса к дальнейшему изучению языка. Интерес же при обучении любому предмету является движущей силой, обеспечивающей высокое качество знаний, усвоение необходимых умений и навыков. Перед учителем стоит нелегкая задача в повышении интереса обучающихся к предмету [1 – 3].

Особую важность имеет вопрос о мотивации, так как основы для того, чтобы дети умели и имели желание учиться, закладываются с младшего школьного возраста. Именно мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования [4].

Под мотивом, который побуждает школьника учиться, подразумевается не один, а ряд мотивов различного свойства, которые можно разделить на следующие группы (табл. 1):

Таблица 1

Основные виды мотивов в учебной деятельности

№	Виды мотивов	Их проявления
1)	учебно-познавательные	интерес к учению, стремление к получению знаний, познавательная потребность, любознательность и другое
2)	перспективно-побуждающие	чувство долга, ответственности
3)	непосредственно-побуждающие	Занимательность, яркость, новизна, страх перед наказанием и другое

В педагогике понятие «мотивация» трактуется по-разному. Одни учёные трактуют как «совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения» [5, с. 81].

Другие, рассматривают мотивацию как «процесс действия мотивов, совокупность стойких мотивов при наличии доминирующего, выражающая направленность личности, ценностные ориентации, определяющая ее деятельность и формирующаяся в процессе воспитания» [6, с. 93].

Б.М. Мухамеджанова считает мотивацией комплекс условий или методов, оказывающих воздействие на поведение человека, направляющих его деятельность в нужную сторону, регулирующих интенсивность обучения, побуждающих проявлять добросовестность, старательность в достижении поставленных целей [3].

Положительная учебная мотивация – это совокупность мотивов, которые связаны с удовлетворением познавательного интереса. Поэтому формировать мотивацию – это значит не заложить готовые мотивы и цели, а поставить учаще-

гося в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика [6].

На основе анализа литературы, опыта коллег, можно выделить пять типов мотивации изучения иностранного языка (табл. 2):

Таблица 2

Основные виды мотивации изучения иностранного языка

№	Вид мотивации	Её содержание и выполняемые функции
1.	Целевая мотивация	хорошо усваивается то, что необходимо для этой деятельности, на что она направлена и с помощью чего осуществляется;
2.	Страноведческая мотивация	язык быстро реагирует на все социальные изменения в жизни той или иной страны, при этом в нем находят отражения нравы и обычаи страны, что имеет огромную ценность для понимания социальной природы языка;
3.	мотивация успеха	Когда изучение иностранного языка даётся легко или когда учащийся видит результаты своих усилий, то язык начинают изучать с удвоенным интересом. Мотивация в изучении иностранных языков значительно возрастает, если перспективы использования знаний реализуются не только на уроке, но и во внеклассной деятельности;
4.	Эстетическая мотивация	помогает превращать изучение языка в удовольствие
5.	Инструментальная мотивация	1. учитывает темперамент обучающихся и дает возможность каждому ученику выразить себя в любимом виде работ [8;95]. Возникают вопросы о том, почему один ребёнок учится с радостью, а другой — с безразличием? Что делать, чтобы учение для каждого ученика было увлекательным и успешным? Ответом на эти вопросы является решение проблемы мотивации учения школьника.

Многочисленные исследования показывают, что для стимулирования познавательной активности учащихся, наиболее благоприятны и эффективны следующие

средства обучения и формы работы:

- дидактические игры и упражнения;
- индивидуальные творческие задания;
- творческие работы учащихся по разным предметам;
- внеклассные мероприятия по предметам;
- использование различных педагогических технологий (проблемное обучение, игровые формы, развивающие задания и т. д.) и др.

Как показывают наши наблюдения, учащихся, особенно младших классов и среднего звена, привлекает в изучении иностранного языка что-то необычное – проникновение в новый незнакомый мир. При этом очень привлекательной для ребят является возможность перевоплощения в процессе говорения на иностранном языке.

Эффективность овладения иностранным языком зависит не только от стратегии обучаемого, но и от стратегии обучения. Максимальный эффект может быть достигнут в гармонии этих стратегий. Важным фактором, помогающим достичь эту цель, является повышение эффективности педагогического воздействия учителя на учащихся.

Для достижения поставленной цели, а именно развитие и совершенствование коммуникативных навыков обучающихся, на уроках следует применять различные приемы, направленные на активизацию мышления учащихся и повышение их познавательного интереса. В совокупности это увеличивает учебную мотивацию.

Рассмотрим ряд таких приёмов подробнее.

Прием «Образы» способствует развитию у учащихся навыков говорения, творческой инициативы, воссоздающего воображения языкового умения, которому придается особое внимание – это умение передать образы средствами английского языка, используя формы вербальной и невербальной коммуникации. Активизируется словарный запас учащихся, формируется эмоционально-интеллектуальная установка на использование знаний в нетрадиционной коммуникативной ситуации.

Прием «Опиши и изобрази» является одним из способов вовлечения учащихся в процесс общения с использованием собственного словарного запаса на иностранном языке. Этот приём универсальный, его можно использовать для закрепления лексики и грамматики [5, с. 27].

Для развития коммуникативных способностей используются песни. Песни интересны учащимся тем, о чем они говорят и в какой музыкальной форме они представлены. Песни мотивируют деятельность учащихся о чем-либо сообщить, поинтересоваться, то есть фактор коммуникации должен занимать первое место.

При отборе содержания необходимо, чтобы учебный материал был эмоционально насыщен, запоминался. В материал уроков следует включать четкие, конкретные образы.

Наибольший интерес у обучающихся вызывают коммуникативные задания, связанные с иноязычным общением. Дети лучше запоминают слова, если приходится употреблять их в речи. Диалог на уроке английского языка служит для них мотивом усвоения новых слов. Результаты показывают, что коммуникативные приемы являются любимой деятельностью учащихся на уроке.

Большая роль в поддержании и сохранении интереса к предмету, развитию познавательной деятельности, переводу обучения с преподавания на управление самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся принадлежит нестандартным формам урока. Нестандартный урок включает самые разнообразные, эмоционально-яркие, нетрадиционные методы и приемы обучения, которые не просто повышают мотивацию обучения детей, но и служат развитию тех или иных способностей: умения декламировать стихотворения, развивая произносительные навыки, инсценировать ту или иную ситуацию.

Поддержание высокого уровня учебной мотивации возможно только при развитии у школьников интереса к изучаемому предмету, к особенностям иностранного языка, что можно обеспечить использованием на уроках английского языка элементов инновационных педагогических технологий и нетрадиционных методов и приемов обучения (игровые ситуации общения на английском языке, компьютерные программы, интерактивная доска, Интернет-ресурсы, дидактические игры на английском языке).

Применение ИКТ в процессе обучения и воспитания младших школьников повышают общий уровень учебного процесса, усиливающие познавательную активность учащихся.

Информационные технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер.

Для эффективного применения инфокоммуникативных технологий педагогу необходимо овладеть рядом умений:

- техническими – умениями, необходимыми для работы на компьютере в качестве пользования стандартного программного обеспечения;
- методическими – умениями, необходимыми для грамотного обучения младших школьников;

- технологическими – умениями, необходимыми для грамотного использования информационных средств обучения на разных уроках, проводимых в начальной школе [6].

Использование новых ИКТ на различных уроках дает преимущества перед стандартной системой обучения в следующем:

- осуществляется дифференцированный подход при обучении иностранному языку;
- каждый ученик становится субъектом процесса обучения;
- у учащихся повышается интерес, мотивация учебной деятельности;
- у учащихся развиваются привычки учебной деятельности (планирование, рефлексия, самоконтроль, взаимоконтроль).
- за один и тот же промежуток времени объем выполненной работы намного больший;
- облегчается процесс контроля и оценки знаний и т. д. [6].

Информационные технологии могут сделать процесс обучения более интересным, отвечающим реалиям сегодняшнего дня, предоставляя нужную информацию в нужное время. Не только новизна работы с компьютером, которая сама по себе нередко способствует повышению интереса к учёбе, но и возможность регулировать предъявление учебных задач по уровню трудности, поощряя правильные решения, не прибегая к нравочужениям и порицаниям, которыми нередко злоупотребляют учителя, позитивно складываются на мотивации учения. Что же касается занимательности как источника мотивации учения, то возможности информационных технологий здесь поистине неисчерпаемы, и основная задача, которая уже сегодня приобрела большую актуальность, заключается в том, чтобы занимательность не стала преобладающим фактором в использовании компьютеров, не заслоняла собственно учебные цели.

Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают возможность учёта ведущей репрезентативной системы, реализацию индивидуального подхода и индивидуализацию самостоятельной работы учащегося.

Многие обучающие программы предусматривают режим работы с микрофоном. После прослушивания слова или фразы учащийся повторяет за диктором и на экране появляется графическое изображение звука диктора и учащегося, при сравнении которых видны все неточности. Учащийся стремится добиться графического изображения произнесённого звука максимально приближённого к образцу.

Интерактивную доску SMART-Board можно использовать на всех этапах урока английского языка в соответствии с его целями и задачами. И прежде всего не как средство наглядности, а как средство для отработки необходимых умений и навыков. Таким образом, учащиеся являются не просто зрителями, наблюдающими представленный материал, а имеют возможность поработать с доской, выполняя различные тренировочные упражнения [4, с. 34].

Использование на уроках SMART-Board помогает эффективно провести фонетическую зарядку. Разнообразные упражнения, созданные в программе SMART-Board и импортированные из Word помогают вспомнить звуки, буквосочетания и правила чтения. Интерактивная доска дает хорошую возможность для формирования лексических навыков по различным темам. Необходимо только заранее разработать схемы, подобрать видео- файлы, которые смогут лучше иллюстрировать материал. Использование интерактивной доски помогает экономить время урока, активизировать работу учащихся, сделать процесс обучения увлекательным как для учащихся, так и для самого учителя.

Роль различных фонетических, грамматических, лексических и орфографических игр на уроках английского языка велика. Они стимулируют детей учиться и в то же время приносят на уроки радостные моменты. Английский язык для детей не кажется непосильным и утомительным, а наоборот дети получают удовольствие от этого предмета.

Таким образом, формировать положительную мотивацию при изучении иностранного языка необходимо комплексно. Организация учебного процесса в начальной школе, прежде всего должна способствовать активизации познавательной сферы обучающихся, успешному усвоению учебного материала и способствовать психическому развитию ребёнка. Планируя урок в начальной школе, учитель должен тщательно продумать цель, место способ использования различных средств, форм и методов работы с учащимися.

Библиографический список

1. Апрецова И.С. Повышение мотивации при обучении иностранному языку. Available at: <https://infourok.ru>
2. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения*: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1996.
3. Мухамеджанова Б.М. Мотивация на уроках английского языка. *Методика обучения иностранному языку*. 2011: 47 – 62.
4. Молдабергенова А.Ж. Использование современных инновационных технологий на уроках иностранного языка. *Методика обучения иностранному языку*. 2012; 5: 33 – 38.
5. Короткова З.А. Проектная деятельность на уроках английского языка в начальной школе. *Иностранные языки в школе*. 2008; 6: 16 – 21.
6. Кондик Л.А. *Формирование положительных мотивов к изучению иностранного языка у младших школьников при использовании ИКТ*. Available at: <http://xn--1a1b8/534623/>

References

1. Apretova I.S. Povysenie motivacii pri obuchenii inostrannomu yazyku. Available at: <https://infourok.ru>
2. Markova A.K. *Formirovanie motivacii ucheniya*: Kniga dlya uchitel'ya. Moskva: Prosveschenie, 1996.
3. Muhamedzhanova B.M. Motivaciya na urokah anglijskogo yazyka. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku*. 2011; 47 – 62.
4. Moldabergenova A.Zh. Ispol'zovanie sovremennyh innovacionnyh tehnologij na urokah inostrannogo yazyka. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku*. 2012; 5: 33 – 38.
5. Korotkova Z.A. Proektnaya deyatel'nost' na urokah anglijskogo yazyka v nachal'noj shkole. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2008; 6: 16 – 21.
6. Kondik L.A. *Formirovanie polozhitel'nyh motivov k izucheniyu inostrannogo yazyka u mladshih shkol'nikov pri ispol'zovanii IKT*. Available at: <http://xn--i1abbncbmc19fb.xn--p1aiB8/534623/>

Статья поступила в редакцию 09.04.19

УДК 371

Bugoslavskaya A.V., Institute of Pedagogical Education and Management, branch of Crimean Federal V.I. Vernadsky University (Armyansk, Russia),
E-mail: viza_1986@ukr.net

THE ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES TO DEFINITION OF LEVEL OF PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS. The article is dedicated to the study of a problem of determining the levels of professional and personal formation of future psychologists in the process of their professional training in higher education. The paper analyzes the theoretical aspects of the study of the processes of development of pedagogical phenomena and education, the main scientific approaches to determining the levels and stages of professional development of future specialists in the field of psychology. The authors conclude that in the context of the first stage (adaptation) there is a low level of professional development, but by the end of this stage, according to the researchers, the level analyzed by us should grow from reproductive to adaptive. At the stage of professionalization, according to researchers, in the use of the proper educational impact of future psychologists should be fixed sufficient level of professional and personal development. Within this stage there is a transformation of this level from adaptation to heuristic. At the stage of development of professional skill should be achieved a high level of professional and personal development of the individual specialist in the field of psychological activity. In the context of this stage, there is a transition from a heuristic level of professionalism to creative.

Key words: formation, future psychologists, level of professional and personal formation, criteria, indicators, efficiency, stages of professional development, pedagogical diagnostics.

A.V. Бугославская, ст. преп. каф. педагогики и психологии, Институт педагогического образования и менеджмента (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Армянск, E-mail: viza_1986@ukr.net

АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Статья посвящена изучению проблемы определения уровней профессионально-личностного становления будущих психологов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе проанализированы теоретические аспекты изучения процессов развития педагогических явлений и образования, рассмотрены основные научные подходы к определению уровней и этапов профессионального становления будущих специалистов в области психологии. Авторы делают вывод о том, что в контексте первого этапа (адаптация) прослеживается низкий уровень профессионально-личностного становления, однако к завершению данного этапа, по мнению исследователей, анализируемый нами уровень должен расти от репродуктивного к адаптивному. На этапе профессионализации, по мнению исследователей, при реализации должного образовательного воздействия у будущих психологов должен фиксироваться достаточный уровень профессионально-личностного становления. В рамках данного этапа происходит трансформация данного уровня от адаптационного к эвристическому. На этапе развития профессионального мастерства должен достигаться высокий уровень профессионально-личностного становления личности специалиста в области психологической деятельности. В контексте данного этапа происходит переход от эвристического уровня профессионализма к креативному.

Ключевые слова: становление, будущие психологи, уровень профессионально-личностного становления, критерии, показатели, эффективность, этапы профессионального развития, педагогическая диагностика.

Профессия психолога – одна из наиболее популярных в современном мире. Большинство определений профессии содержит пять основных характеристик. Во-первых, профессия представляет собой относительно длительное, автономное, а не кратковременное выполнение определенной деятельности. Во-вторых, это деятельность требует специального образования и умения. В-третьих, профессиональная деятельность приводит к определённому роду профессиональному поведению, как в рамках определенных профессий, так и вне их. В-четвертых, выполнение профессиональной деятельности приводит к формированию профессионального интереса, который часто осуществляется через профессиональные объединения и предписания представителям определенных профессий (на основе чего и возникают нормы профессиональной морали и обычая). В-пятых, стремление представителя одной профессии по отношению к представителям других профессий проявить особый статус как в смысле организации, так и в общественном смысле, приводит к идентификации индивида с профессией, к которой он принадлежит.

В современном мире поле профессиональной деятельности специалистов по психологии расширяется, повышаются требования к их личностным и профессиональным качествам, трансформируются условия, в которых происходит работа психолога. Все это требует пересмотра подходов к организации профессиональной деятельности психологов, концептуальных изменений в подготовке будущих психологов.

Современному обществу нужен не просто дипломированный специалист-психолог, а специалист, способный не только умело, гибко применять приобретенные знания и умения в современной практике психологической помощи, но и самостоятельно выстраивать подходы к организации психологической помощи определению уровня профессионально-личностного становления будущих психологов.

В системе профессиональной подготовки будущих психологов одним из путей её совершенствования является развитие у студентов способности к рефлексии. Практика преподавания в высших учебных заведениях показывает, что этому не уделяется достаточного внимания. Подготовка будущих психологов должна быть направлена, в конечном счете, на развитие и совершенствование способности студента к самоанализу, самооценке учебно-профессиональной деятельности, своей будущей профессиональной деятельности.

Решение проблемы определения уровней профессионально-личностного становления будущих психологов требует анализа теоретических аспектов само-концепта «уровень» и уточнения его взаимосвязей с другими педагогическими категориями и явлениями.

В педагогической науке «уровень» рассматривается в значении степени, величины развития определенного педагогического явления, факта его дифференцирования или классифицирования [1 – 5].

Понятие уровня, в частности в контексте педагогической диагностики, тесно связано с феноменом эффективности. По мнению З.А. Мендубаевой, «эффективность характеризует отношение между уровнями некоторой деятельности по степени приближения к конечной цели. С этой позиции эффективность можно считать и мерой деятельности [6, с. 296].

В большинстве случаев для определения уровня педагогической эффективности применяются два вида показателей: для обучаемых и для педагога [7].

Т.В. Куприянчик в данном контексте подчеркивает, что, помимо критериев и показателей, тот или иной уровень развития личности обуславливают внутренние и внешние условия [5].

В данном исследовании мы, основываясь на мнении З.А. Мендубаевой, понятие «критерий» будем понимать как идеальный образец, выражающий высший, самый совершенный уровень изучаемого явления [6].

В контексте педагогической диагностики уровень определяется на основе системы критериев и показателей [8; 9].

Состояние развития или уровень критерия фиксируют показатели, которые представляют собой явления или события, по которым можно судить о динамике определенного процесса [10].

По мнению З.А. Мендубаевой, объективность выступает важнейшим методологическим принципом построения критериального аппарата в рамках педагогической диагностики, позволяющего дать целостную и всестороннюю оценку изучаемого педагогического явления во всем его многообразии и полноте. Критериальный аппарат реализуется через систему таких требований, как:

- чёткое определение области использования критериев;
- диагностичность образовательных целей на каждом этапе процесса;
- прогнозирование конечного результата, на основе которого определяется степень достигнутого через построение модели должного [6].

Рассмотрев теоретические аспекты сущности понятия «уровень» и специфику его взаимосвязи с другими педагогическими категориями, обратимся к изучению научных подходов к определению уровней профессионально-личностного становления будущих специалистов психологической сферы деятельности.

В данном контексте целесообразно уточнить, что под понятием «профессионально-личностное становление будущего психолога» мы понимаем сложный, непрерывный процесс «проектирования» личности профессионала.

Один из подходов к определению уровней профессионально-личностного становления будущих психологов основан на анализе этапов данного процесса. Многие исследователи понимают профессиональное становление как поэтапный процесс перехода от репродуктивного уровня деятельности к креативному. В контексте данного подхода в качестве этапов профессионального становления исследователями чаще всего выделяются следующие:

- адаптационно-мотивационный этап (характеризуется переходом от репродуктивного уровня профессиональной деятельности к адаптивному, идентификацией социальной роли будущего специалиста, осмыслением сущностной характеристики профессионально-психологической деятельности как феномена);
- аналитико-поисковый этап (характеризуется переходом от адаптивного к эвристическому уровню, овладением механизмов профессионально-психологической деятельности, поиском и утверждением личностно-индивидуального стиля деятельности, возникновением концепта профессиональной позиции);
- индивидуально-рефлексивный (характеризуется переходом от эвристического уровня профессиональной деятельности к креативному и дальнейшей его поддержке, реализацией авторской концептуальной профессиональной позиции).

Ряд исследователей, также определяя уровень профессионального становления в тесной зависимости от этапов данного процесса, выделяют его следующие этапную структуру:

- этап адаптации, на которой происходит осмысление сущностной характеристики профессиональной деятельности как феномена; усвоение новой социальной роли; формирование профессионально значимых характеристик; преимущество адаптивной модели профессионального становления и направленности на достижение личностных целей;
- этап профессионализации, характеризующийся осознанным принятием требований профессии к личности и деятельности; полной идентификацией с профессией; преимуществом модели профессионального развития, проявляющейся в способности специалиста выйти за рамки традиционной практики и проявлять творчество; высоким уровнем компетентности в сфере профессиональной деятельности и межличностных отношений;
- этап профессионального мастерства, в рамках которого происходит принятие профессии как миссии; отмечается высокий уровень профессионализма деятельности, проявляющийся в способности на высоком уровне мастерства осуществлять профессионально-психологическое общение и гарантированно получать позитивный профессиональный результат.

С учетом указанных этапов уточним, что в контексте первого этапа (адаптация) прослеживается низкий уровень профессионального становления, однако к завершению данного этапа, по мнению исследователей, анализируемый нами уровень должен расти от репродуктивного к адаптивному.

На этапе профессионализации, по мнению исследователей, при реализации должного образовательного воздействия у будущих психологов должен фиксироваться достаточный уровень профессионально-личностного становления. В рамках данного этапа происходит трансформация данного уровня от адаптивного к эвристическому.

На этапе развития профессионального мастерства должен достигаться высокий уровень профессионально-личностного становления личности специалиста в области психологической деятельности. В контексте данного этапа происходит переход от эвристического уровня профессионализма к креативному [9; 10].

Рассмотренные подходы предполагают анализ процесса профессионального становления будущих психологов в течение всей жизни. В данном исследовании наш научный интерес регламентирован рамками профессиональной подготовки специалистов психологической сферы в высшей школе. В этой связи требуется разработка иной классификации уровней, что актуализирует потребность реализации дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Педагогический эксперимент. *Введение в научное исследование по педагогике*. Под редакцией В.И. Журавлева. Москва, 1988.
2. Деркач А.А., Соловьев И.О. *Акмеологическая среда высшей школы*: монография. Воронеж: Научная книга, 2007.
3. Деркач А.А., Степнова Л.А. *Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих*. Москва: РАГС, 2003.
4. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*: учебное пособие для вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
5. Куприянич Т.В. *Аналитико-диагностическая деятельность учителя и учащихся как фактор обновления воспитательной работы в школе*. Красноярск, 1991.
6. Мендубаева З.А. Педагогическая диагностика. Критерии и показатели экспертизы учебной книги. *Молодой ученый*. 2012; 7: 291 – 299. Available at: <https://moluch.ru/archive/42/5076/>
7. Назарова Т.С., Полат Е.С. *Средства обучения (Технология создания и использования)*. Москва: УРАО, 1998.
8. Поваренков Ю.Л. *Психологическое содержание профессионального становления человека*. Москва: Изд-во УРАО, 2002.
9. *Психологическая диагностика*: учебник для вузов. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
10. Семенова Е.А. Критерии и уровни сформированности у студентов технических специальностей вуза информационно-технологической компетентности. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2016; 2: 118 – 123.
11. Агаргимова В.К., Давдова Д.М., Маматханов А.К. Познавательная мотивация как основа познавательной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 136 – 137.
12. Айсвакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2008.

References

1. Babanskiy Yu.K. Pedagogicheskiy eksperiment. *Vvedenie v nauchnoe issledovanie po pedagogike*. Pod redakciej V.I. Zhuravleva. Moskva, 1988.
2. Derkach A.A., Solov'ev I.O. *Akmeologicheskaya sreda vysshej shkoly*: monografiya. Voronezh: Nauchnaya kniga, 2007.
3. Derkach A.A., Stepnova L.A. *Razvitiye avtopsihologicheskoy kompetentnosti gosudarstvennykh sluzhaschih*. Moskva: RAGS, 2003.
4. Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Rostov-na-Donu: Feniks, 1996.
5. Kupriyanich T.V. *Analityko-diagnosticheskaya deyatel'nost' uchitelya i uchashchisya kak faktor obnoveniya vospitatel'noj raboty v shkole*. Krasnoyarsk, 1991.
6. Mendubaeva Z.A. Pedagogicheskaya diagnostika. Kriterii i pokazateli ekspertizy uchebnoj knigi. *Molodoj uchenyj*. 2012; 7: 291 – 299. Available at: <https://moluch.ru/archive/42/5076/>
7. Nazarova T.S., Polat E.S. *Sredstva obucheniya (Tehnologiya sozdaniya i ispol'zovaniya)*. Moskva: URAO, 1998.
8. Povarenkov Yu.L. *Psikhologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovleniya cheloveka*. Moskva: Izd-vo URAO, 2002.
9. *Psikhologicheskaya diagnostika*: uchebnik dlya vuzov. M.K. Akimovoj, K.M. Gurevicha. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
10. Semenova E.A. Kriterii i urovni sformirovannosti u studentov tehniceskikh special'nostej vuza informacionno-tehnologicheskoy kompetentnosti. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2016; 2: 118 – 123.
11. Agargimova V.K., Daudova D.M., Mamathanov A.K. Poznavatel'naya motivaciya kak osnova poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 136 – 137.
12. Ajsuvakova T.P. *Psikhologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – budushego uchitelya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Samarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Samara, 2008.

Статья поступила в редакцию 04.04.19

УДК 371

Gorbunova N.V., Academy of the Humanities and Pedagogics, branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net
Vezeviiu E.V., Academy of the Humanities and Pedagogics, branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net

THE SUBCULTURE OF CHILDHOOD: CHARACTERISTIC FEATURES, CHARACTERISTICS, FUNCTIONS. The authors consider the subculture of childhood as an autonomous socio-cultural reality, a complex system of ideas about the world, values, attitudes, methods of activity and forms of communication, including a number of subsystems (game, folklore, communication). The article highlights the main features of the children's subculture: identity to the structure of the basic culture, verbal difference, originality of tastes, the presence of a common ideological core, activity vector, openness to everything new. Among the functions of the children's subculture the author distinguishes: socializing, psychotherapeutic, cultural preservation, prognostic. Children's subculture identifies the different development paths, prepares the child to solve problem tasks in non-standard situations. Space child subculture is the protection of the child from the adverse effects of the adult world. Mechanisms of children's subculture help your child be ready to tackle the problems that appear in the future, in the next phase of development of the child.

Key words: childhood, subculture, socialization, subculture of childhood, functions of children's subculture.

Н.В. Горбунова, д-р пед. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net

Е.В. Везетиу, канд. пед. наук, доц. каф. педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net

СУБКУЛЬТУРА ДЕТСТВА: ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ, ПРИЗНАКИ, ФУНКЦИИ

Авторы статьи рассматривают субкультуру детства как автономную социокультурную реальность, сложную систему представлений о мире, ценностях, установках, способах деятельности и формах общения, включающую ряд подсистем (игра, фольклор, общение). В статье выделены основные признаки детской субкультуры: идентичности к структуре базовой культуры; вербальное отличие, своеобразие вкусов; наличие общего идеологического стержня, вектора деятельности; открытость всему новому. Среди функций детской субкультуры авторы выделяют: социализирующую, психотерапевтическую, культуурохранную, прогностическую. Детская субкультура определяет различные пути развития, готовит ребёнка к решению проблемных задач в нестандартных ситуациях. Пространство детской субкультуры является защитой ребёнка от неблагоприятных воздействий взрослого мира. Механизмы детской субкультуры помогают ребёнку быть готовым к решению проблем, которые появятся в будущем, на следующей фазе развития ребёнка.

Ключевые слова: детство, субкультура, социализация, субкультура детства, функции детской субкультуры.

Сложный и многомерный феномен детства имеет биологическую основу и опосредован многими социально-культурными факторами. Несмотря на то, что «мир детей» сосуществует в одном и том же физическом пространстве с миром взрослых, взрослые часто не замечают проблем жизни и культуры «племени детей», считая их «детскими» и смешными. Взрослые легко оценивают те усилия, которые нужно приложить ребёнку, чтобы взять в руки ложку и поднести ее ко рту вместе с едой, или точно определить, где край кровати и какие движения надо сделать, чтобы не упасть с нее. Малыш вынужден постоянно пробовать и исследовать, чтобы сначала накопить опыт, параллельно переводя его в представления и знания, осмысливая и транслируя [1 – 4].

Детство как субкультура сохраняло статус terra incognita до конца XIX века. Только в 70-80 годы исследователи стали проявлять к ней серьезный интерес. О детях как особом «племени» в 1930-е годы одним из первых писал выдающийся исследователь детской культуры В.В. Виноградов [5]. Однако впервые мысль о детях как субкультуре была освещена в работах известного американского этнографа детства М. Мид. Дальнейшее развитие эта идея получила в исследованиях философа И.С. Кона, педагогов и психологов В.В. Абраменковой, Б.Н. Головина, В.Т. Кудрявцева, М.В. Осориной [6 – 9].

Первым и наиболее древним институтом социализации является детское сообщество. Уже в эпоху первобытности возникли первые детские объединения, что было обусловлено половозрастным разделением общества и предшествовало появлению моногамной семьи. В современном обществе круг изучения проблематики детской субкультуры значительно расширился и включает аспект фольклористики (В.В. Виноградов, Е.А. Покровский), а также психолого-педагогический аспект (Г.А. Алиева, И.С. Кон, Э.П. Короткова, В.Т. Кудрявцев, Н.Я. Михайленко). Свидетельством возрастающего в последнее время интереса к изучению детской субкультуры является то, что такое объемное понятие, как «детская субкультура» занимает важное место в психологическом словаре.

Сегодня, исследованию детской субкультуры, мифов и стереотипов в сознании современного ребёнка, посвящены работы В.В. Абраменковой, М.В. Осориной, М.П. Черденниковой [10].

Детскому обществу присуща своя субкультура. В ряде исследований делаются попытки типизировать субкультуру. Однако четкой логики выделения оснований для типологизации по типу сообществ, которые являются носителями субкультуры, по социальным классам, характеру поведения, профессиональной направленности, этнографическим особенностям не наблюдается (Д.А. Алисов, Ю.В. Богинская, Л.А. Варяница, Б.С. Ерасов, С.Н. Куринная).

В диссертации Л.А. Варяницы приводятся основные признаки субкультуры:

- 1) субкультура совокупности основных элементов идентична или очень близка к структуре базовой культуры (язык, религия, обычаи, искусство, хозяйственный уклад), отличаясь лишь одним-двумя признаками [3];
- 2) для определенной группы носителей субкультуры характерно вербальное отличие, своеобразие вкусов, особенно в одежде и музыке;
- 3) характерной чертой субкультуры является наличие общего идеологического стержня, вектора деятельности;

4) субкультуры открыты как новым членам, так и новым идеям, новым течениям.

Существуют разные точки зрения и подходы к определению сущности феномена «детская субкультура». Ряд учёных (В.В. Абраменкова, И.С. Кон, В.Т. Кудрявцев) рассматривают детскую субкультуру как автономную социокультурную реальность, сложную систему представлений о мире, ценностях, установках, способах деятельности и формах общения, включающую ряд подсистем (игра, фольклор, общение).

И.В. Котова, Е.Н. Шиянова выделяют детскую субкультуру, носителем которой является детское общество. Авторы понимают ее «как культурное пространство и круг общения детей, помогающие им адаптироваться в социуме и создавать свои автономные нормы и формы поведения людей», имеет отличительные культурные признаки, которые отличают ее от других сообществ.

Представители иного подхода (М.С. Каган) рассматривают двухслойность детской субкультуры: один слой включает культурные формы, которые создаются взрослыми для ребёнка; второй слой – формы самостоятельной детской деятельности. Таким образом, человек не только творец культуры, но и создатель, который через усвоение предметов культуры, становится социальным и культурным существом.

По Л.А. Варянице, детская субкультура – это динамичное социально-психологически-культурное автономное образование с нравственно-правовыми нормами, речевым аппаратом, фольклорным достоянием и игровым комплексом. Ребёнок, с одной стороны, выступает объектом общекультурного влияния, аккумулируя культурное достояние народа, с другой – выступает субъектом общекультурного процесса, создавая свой мир культуры, то есть детскую субкультуру. Детское творчество в качестве соавторов общекультурного процесса проявляется в различных формах. Итак, это дает нам право говорить о том, что детская субкультура имеет свой смысл, который создается в течение всего социогенеза ребёнка [3].

Ученые утверждают устойчивость структуры детской субкультуры, к которой относятся такие компоненты, как: детский фольклор, детские выдумки и произведения для детей, детский правовой кодекс (правила, принятые детским сообществом), детский юмор (шутки, дразнилки, надоедливые сказки, анекдоты), детская магия (чародейство, колдовство), детская философия (рассуждения, размышления о вечном), эстетические представления (украшение бытия), табуирование.

Интеллектуальный потенциал ребёнка зависит от его социального окружения: семьи или взрослых, которые заменили семью, национальных традиций, места проживания (город, сельская местность) (В.С. Мухина) [11]. Большое значение в современном обществе имеет также телевидение. Представление ребёнка о мире еще не является целостным: оно сформировано в виде дополняющих и противоречивых образов, знаний, эмоций. Поэтому в речи ребёнка широко представлены семантические примитивы, которые, по определению А. Вежбицкой, представляют собой семантически элементарные концепты человеческой культуры, своеобразный алфавит ментальных атомов.

Наиболее важной социальной институцией для ребёнка является семья. Уже в дошкольном возрасте ребёнок осмысливает отношение родителей друг к другу. В диалоге родители-дети происходит своеобразное развитие личности ребёнка, проявляющееся в особенностях осмысления ребёнком собственного положения в семье. Однако картина семьи сильно упрощается, если исключить из обсуждения отношения между супругами. Жизнь семьи не сводится к воспитанию детей – это очевидно.

Осмысливая происходящее вокруг, ребёнок изучает не только то, что демонстрируют ему родители, но и то, что те, наверное, хотели бы скрыть от чуткой детской души. Отношения в семье между супругами существенно влияют на развитие личности ребёнка. Ссоры в семье существенно отражаются на детской психике, делают ребёнка нервным, плаксивым, непослушным, агрессивным. Трения и семейные ссоры оказывают травмирующее влияние на ребёнка. Дети, не понимая сущности родительских ссор, достаточно хорошо усваивают типичные внешние обстоятельства. Часто дети пытаются устранить причину родительских ссор. Для одних семей важно сохранить внешнее благополучие семьи для карьеры, другие из-за страха перед неопределённостью и неизвестным будущим, третьи из долга перед детьми, поскольку родители считают, что ребёнок должен расти в полной семье, для ребёнка полная семья гораздо лучше неполной.

Л.А. Варяница включает в круг детской субкультуры детские игрушки, поскольку они как положительно (творческие, развивающие игрушки), так и отрицательно (монстры, оружие, карательные и пыточные игрушечные устройства) влияют на психику ребёнка. К сожалению, дети часто зависят от выбора взрослых по игрушечному сопровождению своего детства. Детские игрушки сопровождают ребёнка с рождения почти до совершеннолетия. Частью детского пространства стало распространение компьютерных игр. Компьютер заменяет друзей, родителей, детские забавы, другие жизненные интересы. Жизнь ребёнка существенно обедняется, становится односторонней. Не последнее место на современном этапе становления детской субкультуры занимает мультимедийное пространство. Современный ребёнок находится под всеобъемлющим влиянием телевидения, видео. К сожалению, большинством родителей не культивируется эстетический и интеллектуальный вкус и интерес детей. Отсутствие комментария, анализа оценки со стороны взрослых вызывает насыщение детской картины мира элементами взрослой культуры. Отпечатки и тенденции взрослого человека несет на себе мир детской моды (Л.А. Варяница).

Особого внимания заслуживают компьютерные игры, включающие широкий класс программ и технических устройств, на которые они установлены.

Одной из важных характеристик детской субкультуры выступает наличие собственного языка общения между детьми, отличающегося своеобразием синтаксиса, лексики, образностью. Изучая устную и письменную детскую речь, Д.Б. Эльконин определил своеобразие не только лексических значений и грамматических форм, но и синтаксиса детской речи [12]. Это свидетельствует и о том, что детская субкультура как феномен имеет стремление к автономности. Ре-

бёнок живо экспериментирует с языковым материалом. Дошкольники как поэты раскрывают первичный смысл слова, приспосабливая его к современной жизни. В своих словообразовательных опытах дошкольник фиксирует потенциал родного языка, возможности его развития.

Еще одним важным компонентом детской субкультуры и богатым материалом для выявления механизмов функционирования детских сообществ в онто- и социогенезе выступает табуирование имен в детских сообществах, придумывание прозвищ и кличек сверстникам.

В исследовании Л.А. Варяницы на примере анализа прозвищ определены закономерности и психологические причины появления этих знаков в указанной возрастной группе. Прозвища исследовательница распределила на несколько групп. Основным критерием распределения была причина или признак, повлиявшие на появление этого прозвища. К первой группе отнесли прозвища, которые отражали те или иные внешние признаки ребёнка: «орел» (мальчик, у которого большой нос), «белообрый» (белокурый мальчик или девочка), «очкарик» (ребёнок, который носит очки), в другом случае имели значение признаки внешности и особенности характера: полнота и добродушие – «колобок», болтливость – «вертолет»; к третьей группе относились фамилии, образовавшиеся от имени или фамилии, то есть своеобразная трансформация (замена): «ворона» (Воронцов), «Димон» (Дима) [3].

Одним из важных элементов детской субкультуры являются религиозные представления детей. Проследить содержание религиозных представлений и настроения детей можно по книге Михаила Дымова «Дети пишут Богу», в которой подобраны вопросы, просьбы и мысли, с которыми детям 5-9 лет предлагали обратиться к Богу.

Шестилетняя девочка Лена начала интересоваться вопросами веры. Она начала читать «Детскую Библию» и задавать вопросы:

– А если Бог создал все, то что было, когда Бога не было и кто создал Бога?

– А как это Бог один, но их трое.

– А если Бог добрый, то почему он велел Аврааму убить своего сына?

В приведенном примере четко прослеживается детская любознательность, чистота детской души, наивность, желание понять истину.

Таким образом, многогранное содержание детской субкультуры охватывает все сферы детской жизни. Для ребёнка смысл детской субкультуры заключается в наличии особого психологического пространства, способствующего формированию социальной компетентности, предоставляющего возможности для самореализации, экспериментирования, определения границ своих возможностей. Детская субкультура определяет различные пути развития, готовит ребёнка к решению проблемных задач в нестандартных ситуациях. Пространство детской субкультуры является защитой ребёнка от неблагоприятных воздействий взрослого мира.

Детская субкультура выполняет социализирующую, психотерапевтическую, культуроохранную, прогностическую функции. Механизмы детской субкультуры помогают ребёнку быть готовым к решению проблем, которые появятся в будущем, на следующей фазе развития ребёнка.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. *Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре*. Воронеж: МОДЭК, 2000.
2. Алиева Г.А. *Азербайджанская народная сказка как средство развития родной речи детей старшего дошкольного возраста*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Баку, 1975.
3. Варяница Л.О. *Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі*. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Луганськ, 2006.
4. Везбицкая А. *Понимание культур через посредство ключевых слов*. Волгоград, 2002.
5. Виноградов В.В. *О теории художественной речи*: учебное пособие. Москва, 1971.
6. Головин Б.Н. *Основы культуры речи*: учебное пособие для вузов по специальности: «Русский язык и литература». Москва: Высшая школа, 1988.
7. Короткова Э.П. *Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: пособие для воспитателей детского сада*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1982.
8. Кудрявцев В.Т. *Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход*. Дубна: РАО, 1997.
9. Мид М. *Культура и мир детства*. Москва: Наука, 1988.
10. Михайленко Н.Я. *Театр в эстетическом воспитании младших школьников*. Москва: Просвещение, 1975.
11. Мухина В.С. *Возрастная психология. Феноменология развития*: учебник для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2006.
12. Эльконин Д.Б. *Развитие речи в дошкольном возрасте*. Москва, 1958.

References

1. Abramenkova V.V. *Social'naya psihologiya detstva: razvitie otnoshenij rebenka v detskoj subkul'ture*. Voronezh: MOD'EK, 2000.
2. Alieva G.A. *Azerbajdzhanskaya narodnaya skazka kak sredstvo razvitiya rodnoj rechi detej starshego doshkol'nogo vozrasta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Baku, 1975.
3. Varyanicya L.O. *Dityacha subkul'tura yak faktor socializacii molodshogo shkol'yara v navchal'no-vihovnomu procesi*. Disertaciya na zdobuttya naukovogo stupenya kandidata pedagogichnih nauk. Lugans'k, 2006.
4. Vezhbickaya A. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevyh slov*. Volgograd, 2002.
5. Vinogradov V.V. *O teorii hudozhestvennoj rechi*: uchebnoe posobie. Moskva, 1971.
6. Golovin B.N. *Osnovy kul'tury rechi*: uchebnoe posobie dlya vuzov po special'nosti: «Russkij yazyk i literatura». Moskva: Vysshaya shkola, 1988.
7. Korotkova E.P. *Obuchenie detej doshkol'nogo vozrasta rasskazyvaniyu: posobie dlya vospitatelej detskogo sada*. 2-e izd-e, ispr. i dop. Moskva: Prosveschenie, 1982.
8. Kudryavcev V.T. *Razvitoe detstvo i razvivayuschee obrazovanie: kul'turno-istoricheskij podhod*. Dubna: RAO, 1997.
9. Mid M. *Kul'tura i mir detstva*. Moskva: Nauka, 1988.
10. Mihajlenko N.Ya. *Teatr v esteticheskom vospitanii mladshih shkol'nikov*. Moskva: Prosveschenie, 1975.
11. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya*: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Moskva, 2006.
12. El'konin D.B. *Razvitie rechi v doshkol'nom vozraste*. Moskva, 1958.

Статья поступила в редакцию 30.03.19

УДК 746.21

Lapina Yu.E., senior lecturer, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: lye68@yandex.ru

THE PLACE AND ROLE OF TEACHING TECHNOLOGY IN TEACHING FUTURE ARTISTS OF THE CIRCLE BRAIN. The article reveals contents the discipline "Technology of Artistic Lace Making", points out the teaching methods that are important for teaching this discipline, and give examples of textbooks on a implementation of the Vologda, Kirishi lace and lace of the Ryazan region. The article demonstrates the importance of technology training for the formation of skills and system knowledge among students enrolled in the art of lace making, highlights its place and role in the educational process and describes in general terms the curriculum that includes both general topics and the material necessary for studying specific type of lace-making. The article presents several photos of lace products, students in the framework of final qualifying works, as a vivid demonstration of the use technology of artistic lace, mastered in the classroom on the discipline "Technology of Artistic Lace" in the training of future artists-bachelor.

Key words: artist, bachelor, technology of artistic lace making, contents of academic discipline, types of lace making, techniques of weaving lace.

Ю.Е. Лапина, доц. каф. художественного кружевоплетения, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: lye68@yandex.ru

МЕСТО И РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ КРУЖЕВОПЛЕТЕИЯ

В данной статье раскрывается содержание учебной дисциплины «Технология художественного кружевоплетения», отмечаются важные для обучения этой дисциплине способы обучения, приведены примеры учебных пособий по технологии выполнения вологодского, киришского кружева и кружева рязанского региона. Также, статья демонстрирует важность обучения технологии для формирования навыков и системных знаний у студентов, обучающихся по профилю художественное кружевоплетение, освещает место и роль ее в учебном процессе и в общих чертах описывает программу обучения, включающую как общие темы, так и материал, необходимый для изучения конкретного вида кружевоплетения. В статье представлено несколько фотографий кружевных изделий, студентами в рамках выпускных квалификационных работ, как яркая демонстрация использования технологии художественного кружевоплетения, освоённой на занятиях по учебной дисциплине «Технология художественного кружевоплетения» в системе подготовки будущих художников-бакалавров.

Ключевые слова: художник, бакалавр, технология художественного кружевоплетения, содержание учебной дисциплины, виды кружевоплетения, техники плетения кружева.

Высшее образование в области художественного кружевоплетения осуществляется в России и за рубежом только в Высшей школе народных искусств (академии) и в соответствии с действующим Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 54.03.02. Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (уровень бакалавриата) (ФГОС ВО) [4].

Одним из важных содержательных компонентов в подготовке художников-бакалавров по художественному кружевоплетению является обучение технологии выполнения кружевных изделий. Рассмотрим опыт реализации этого компонента в Высшей школе народных искусств, где ведётся подготовка художников-бакалавров по нескольким видам кружевоплетения: вологодское, киришское и кружева нескольких видов рязанского региона (михайловское, ижеславское, рязское, скопинское, рязанское).

Базовой учебной дисциплиной для освоения технологии художественного кружевоплетения является дисциплина «Технология художественного кружевоплетения», на занятиях по которой студенты учатся выполнять кружевные изделия такими техниками плетения, как численная, парная, многопарная, сцепная и парносцепная.

Содержание дисциплины «Технология художественного кружевоплетения» состоит из нескольких тем, освоение которых осуществляется теоретическими и практическими методами оценки.

Основной задачей учебной дисциплины «Технология художественного кружевоплетения» является получение студентами знаний и умений по технологии выполнения кружева различных видов художественного кружевоплетения и по художественно-стилистическим и колористическим особенностям каждого из видов кружева.

Рабочая учебная программа дисциплины «Технология художественного кружевоплетения» имеет общие темы для всех видов кружевоплетения, и темы, раскрывающие специфику выполнения вологодского, киришского и Рязанского региона (михайловское, ижеславское, рязское, скопинское, рязанское). Данные виды кружевоплетения были определены для обучения по следующим причинам: вологодское кружевоплетение из-за его широкой известности, наличия предприятия, производящего изделия этого вида, и учебного учреждения СПО, выпускающего художников по этому виду непосредственно в г. Вологда; киришское кружевоплетение ввиду его близости бытования от Санкт-Петербурга и наличия до недавнего времени начального профессионального образования по этому виду непосредственно в г. Кириши, Ленинградской области; кружевоплетение Рязанского региона из-за наличия сразу пяти центров бытования различных видов кружевоплетения в одном регионе.

К общим темам учебной программы относятся те, на которых изучаются: правила техники безопасности и правила поведения в учебной мастерской; профессиональная терминология; оборудование материалы и инструменты, необходимые для плетения кружева и их применение; подготовка рабочего места кружевницы, основные техники плетения; технологический процесс выполнения основных приёмов и видов переплетений, технология плетения отдельных кружевных элементов и штучных кружевных изделий, виды решёток и заполнений, виды сканей и шивок, уход за кружевными изделиями, ассортимент кружевных

изделий, исторические сведения о центрах кружевоплетения России [3, с. 100–108; 6, с. 111–113].

К темам, раскрывающим технологическую специфику конкретного вида художественного кружевоплетения, относятся: выполнение основных и дополнительных элементов кружевоплетения, технология выполнения сценок, зашивок, заполнений, фоновых решёток, технология выполнения кружева численной, парной и сцепной техник плетения.

Обучение технологии художественного кружевоплетения организовано с помощью следующих дидактических средств: материальных, технических. К материальным средствам относится учебная литература, инструменты, материалы и оборудование, необходимые для изучения технологии художественного кружевоплетения на практике. К значимым наглядным средствам обучения относятся фотографии кружева, алгоритмы технологической последовательности, иллюстрации кружевных изделий.

Технические средства представлены: принтером, сканером, ксероксом, компьютером, необходимыми преподавателю для подготовки раздаточного дидактического материала и нужными студенту для организации технологической учебно-профессиональной деятельности.

Ведущими методами обучения технологии художественного кружевоплетения являются: наглядные и практические. С помощью многочисленных упражнений осуществляется освоение студентами практического содержания обучения, познается управление ценностно-ориентированной и практической деятельностью.

Подробно содержание тем учебной дисциплины «Технология художественного кружевоплетения» раскрыто в учебных пособиях, подготовленных преподавателями кафедры художественного кружевоплетения, обучающихся будущих художников по вологодскому кружеву – Е.А. Лапиной [2], киришскому кружеву – Ю.Е. Лапиной [1] и нескольким видам кружевоплетения Рязанского региона – Д.Ю. Христюковой [5].

Учебник Е.А. Лапиной «Технология художественного кружевоплетения» 2012 г. состоит из семи глав, текст которых сопровождается фотографиями оборудования, инструментов, материалов и кружева, выполненного разными техниками плетения. В первой главе описано изготовление валика, подготовка материалов и инструментов, необходимых для кружевоплетения (коклюшки, нити, булавы, ножницы, крючок), основные приёмы плетения («перевить», «сплести») и технология выполнения основных элементов кружевоплетения. Во второй главе дана характеристика мерному кружеву парной и многопарной техник плетения, технологии их выполнения и внешнему виду по названиям (прошва, рай, аграмант) и орнаментам (геометрический, растительный). В третьей главе дана характеристика кружева сцепной техники плетения, технология его выполнения, части кружева (орнамент, фоновая решётка, виды переплетений, скань, зашивка). В четвёртой главе представлено описание технологии выполнения учебных кружевных изделий сцепной техники плетения, которые выполняются на практических занятиях. В пятой главе описаны технологические особенности выполнения вилочки, фоновых решёток, салфетки и воротника парносцепной техникой плетения. В шестой главе рассматривается технология плетения дополнительных элементов кружевоплетения («денежка», «цепка», «полупцепка», «кировский

край» и т. д.) и приведены примеры кружевных изделий с их включением. В седьмой главе речь идёт о художественно-технологических особенностях вологодского, кировского, елецкого, михайловского, киришского, балахинского и белёвского кружевоплетения.

В учебнике Ю.Е. Лапиной «Технология художественного кружевоплетения (киришское кружево)» 2012 г. дается представление о становлении киришского кружевоплетения в местности «Захожи» Санкт-Петербургской губернии в конце XIX в. Текст сопровождается фотографиями киришских кружевных изделий, приведены фамилии известных кружевниц и художников, рассмотрены характерные особенности киришского кружева: терминология, построение широкой разреженной полотнянки; разработка плетешковых зубчиков по краю кружева и в соединении полотнянок, при плетении вилюшки; построение ромбической фоновой решётки с включением в неё насновок; плетение кружева в несколько слоёв, выполнение кружевных изделий белыми хлопчатобумажными нитями, построение орнаментальной композиции.

В учебнике подробно раскрывается последовательное выполнение основных приёмов, основных (плетешок, насновка, полотнянка) и дополнительных («плетёнки», «косоножки», «восьмёрки» и др.) элементов кружевоплетения. Дается информация об особенностях плетения кружевных изделий сцепной техникой плетения и технологических приёмах выполнения закидок, сцепок, зашивок, заполнений и фоновых решёток.

Учебное пособие Д.Ю. Христороубовой «Технология художественного кружевоплетения Рязанской области» 2016 г. имеет четыре главы, которые сопровождаются фотографиями, иллюстрирующими темы. В содержании учебного пособия даются сведения об истории художественного кружевоплетения всех видов кружева Рязанской области: михайловского, ижеславского, рязского (журавинское), скопинского, рязанского кружева. Каждый из выше перечисленных видов кружевоплетения рассмотрен с позиций техник и технологий плетения: михайловское кружево выполняется численной техникой плетения без предварительного рисунка, плетутся «бубенцы», «балалайки», «колёса» и др. элементы;

ижеславское кружево выполняется многопарной сканной техникой плетения, при которой орнамент выкладывается цветной сканью по белому или серому фону, выполненному простой решёткой парной техники плетения; рязские (журавинские) и скопинские мерные кружева изготавливаются в многопарной технике с прозрачными геометрическими узорами; рязанское кружево выполняется из льняных и шёлковых нитей разных цветов сцепной техникой плетения. В учебном пособии приведены работы народного художника России Д.А. Смирновой, которая разработала технологию выполнения поворотов под разными углами и по дуге мерного кружева в численной технике плетения, ввела новый колорит не только за счёт цветных нитей, но за счёт включения жемчуга, страза и янтаря. Подробно описана технология выполнения мерного кружева численной техники плетения, дана характеристика и описание плетения нескольких видов кружева («колечки», «паук с обводкой», «кирпичики», «бантики», «павлинка» и др.), решётка парной техники плетения и выполнение штучных изделий в этой технике.

Каждое занятие по учебной дисциплине «Технология художественного кружевоплетения» ведётся с использованием учебников. Учебники применяются при подготовке преподавателем мини лекции, которая включена в структуру практического учебного занятия (практические занятия – это преобладающая форма занятий при освоении технологии), а также студентами для изучения кружевных элементов, способов и приёмов плетения.

Проверка технологических знаний и умений студентов осуществляется в несколько этапов: для оценки знаний – устный опрос в конце занятия, письменный опрос в конце изученной темы и зачёт; для оценки умений – самоконтроль технологических приёмов и операций, критериальное оценивание преподавателем законченного технологического этапа выполнения изделия, экспертная оценка кружевного изделия на просмотрах каждый семестр.

В результате освоения содержания технологии художественного кружевоплетения студентами выполнены выпускные квалификационные кружевные изделия по трём видам кружевоплетения: киришскому (рис. 1), Рязанского региона (рис. 2), вологодскому (рис. 3).



Рис.1. Платье «Русская краса» выполнено сцепной техникой плетения (киришское кружево), автор Ахмадеева Ю., 2016 г.



Рис.2. Платье «Гранатовый браслет», выполнено парносцепной техникой плетения (кружево Рязанского региона), автор Федосова Н., 2018 г.



Рис.3. Пончо «Алые гвоздики в бархате ночи», выполнено сцепной техникой плетения (вологодское кружево), автор Самойлова Д., 2017 г.

Библиографический список

1. Лапина Ю.Е. *Технология художественного кружевоплетения (киришское кружево)*: учебник для высших учебных заведений по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», профиль «художественное кружевоплетение». Санкт-Петербург: ООО Инжиниринг принт, 2012.
2. Лапшина Е.А. *Технология художественного кружевоплетения*: учебник для высших учебных заведений по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», профиль «художественное кружевоплетение». Санкт-Петербург: ВШНИ, 2012. – 126 с.
3. Лапшина Е.А. *Содержание и методы профессионального образования в художественном кружевоплетении*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат*. Направление подготовки 54.03.02. Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы от 12 января 2016 г. № 10. Москва, 2016.
5. Христороубова Д.Ю. *Технология художественного кружевоплетения Рязанской области*: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» (вид – художественное кружевоплетение). Санкт-Петербург: ВШНИ, 2016.
6. Христороубова Д.Ю. *Особенности содержания среднего профессионального образования в области художественного кружевоплетения рязанского региона*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2017.

References

- Lapina Yu.E. *Tehnologiya hudozhestvennogo kruzhevopleteniya (kirishskoe kruzhevo)*: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij po napravleniyu «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly», profil' «hudozhestvennoe kruzhevopletenie». Sankt-Peterburg: OOO Inzhiniring print, 2012.
- Lapshina E.A. *Tehnologiya hudozhestvennogo kruzhevopleteniya*: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij po napravleniyu «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly», profil' «hudozhestvennoe kruzhevopletenie». Sankt-Peterburg: VShNI, 2012. – 126 s.
- Lapshina E.A. *Soderzhanie i metody professional'nogo obrazovaniya v hudozhestvennom kruzhevopletenii*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya bakalavriat*. Napravlenie podgotovki 54.03.02. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly ot 12 yanvarya 2016 g. N 10. Moskva, 2016.
- Hristolyubova D.Yu. *Tehnologiya hudozhestvennogo kruzhevopleteniya Ryazanskoj oblasti*: uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayushchihya po special'nosti «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly» (vid – hudozhestvennoe kruzhevopletenie). Sankt-Peterburg: VShNI, 2016.
- Hristolyubova D.Yu. *Osobennosti sodержaniya srednego professional'nogo obrazovaniya v oblasti hudozhestvennogo kruzhevopleteniya ryazanskogo regiona*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2017.

Статья поступила в редакцию 05.04.19

УДК 371

Magomedova U.A., Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

THE DIDACTIC POSSIBILITIES OF THE METHOD OF PROJECTS IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE PUPILS OF INITIAL CLASSES.

The article deals with didactic possibilities of the project method in the process of teaching a foreign language to primary school students. The work shows the main types of projects, the stages of their implementation and a specific example of the creative project in the English lesson in primary school. The article shows that in the educational project students have to work independently, and the degree of this independence depends not on their age, but on the formation of skills and project activities. An important condition for effective work on the project is to maintain a friendly environment conducive to communication and allowing students to feel a sense of success. The author concludes that the method of creative projects along with other active teaching methods can be effectively used in primary school. At the same time, the educational process according to the project method differs significantly from the traditional training.

Key word: project method, students of primary classes, English lessons.

У.А. Магомедова, канд. филол. наук, проф. каф. иностранных языков и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассмотрены дидактические возможности метода проектов в процессе обучения иностранному языку учащихся начальных классов. Показаны основные виды проектов, этапы их реализации и приведён конкретный пример выполнения творческого проекта на уроке английского языка в начальной школе. В статье показано, что в учебном проекте ученики должны работать самостоятельно, и степень этой самостоятельности зависит не от их возраста, а от сформированности умений и навыков проектной деятельности. Важным условием эффективной работы над проектом является поддержание доброжелательной обстановки, располагающей к общению и позволяющей учащимся ощущать чувство успеха. Автор делает вывод о том, что метод творческих проектов наряду с другими активными методами обучения может эффективно применяться в начальных классах. При этом учебный процесс по методу проектов существенно отличается от традиционного обучения.

Ключевые слова: метод проектов, учащиеся начальных классов, уроки английского языка.

Произошедшие в последние годы изменения в практике отечественного образования не оставили без изменений ни одну сторону школьного дела. Пробивающие себе дорогу новые принципы лично ориентированного образования, индивидуального подхода, субъективности в обучении потребовали в первую очередь новых методов обучения.

Общеобразовательной школе XXI века требуются такие методы обучения, которые:

- формировали бы активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в учении;
- развивали бы общеучебные умения и навыки, способствующие самостоятельности в выполнении различных видов деятельности: рефлексивные, исследовательские, самооценочные;
- формировали бы компетенции, непосредственно сопряженные с опытом их применения в конкретной практической деятельности;
- реализовывали бы принцип связи обучения с реальной жизнью с её конкретными задачами.

Ведущее место среди таких методов, обнаруженных в арсенале мировой и отечественной педагогической практики, принадлежит сегодня методу проектов.

В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Метод проектов зародился во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и основывался на теоретических концепциях «прагматической педагогики», основоположником которой был американский философ-идеалист Джон Дьюи (1859 – 1952).

В современной дидактике метод проектов – это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность учащемуся проявлять самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности [1; 2].

И.С. Сергеев [3] отмечает, что работа по методу проектов – это относительно высокий уровень сложности педагогической деятельности. Если большинство общеизвестных методов обучения требуют наличия лишь традиционных компо-

нентов учебного процесса – учителя, ученика (или группы учеников) и учебного материала, который необходимо усвоить, то требования к учебному проекту – совершенно особые.

1. Необходимо наличие социально значимой задачи (проблемы) – исследовательской, информационной, практической.

2. Выполнение проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы, иными словами – с проектирования самого проекта, в частности – с определения вида продукта и формы презентации.

Учитывая безусловные достоинства проектного метода и возрастные возможности учащихся 7-10 лет, а также беря во внимание опыт работы, реально и целесообразно его применение уже в начальном звене школьного обучения. В связи с этим необходимо рассмотреть особенности и варианты организации метода проектов с детьми младшего школьного возраста.

По комплексности можно выделить два типа проектов.

1) Монопроекты проводятся, как правило, в рамках одного предмета или одной области знания, хотя и могут использовать информацию из других областей знания и деятельности.

2) Межпредметные проекты выполняются исключительно во внеурочное время и под руководством нескольких специалистов в различных областях знания.

Проекты могут различаться и по характеру контактов между участниками. Они могут быть:

- внутриклассными;
- внутришкольными;
- региональными;
- межрегиональными;
- международными.

Последние два типа проектов (межрегиональные и международные), как правило, являются телекоммуникационными, поскольку требуют для координации деятельности участников взаимодействия в сети Интернет и, следовательно, ориентированы на использование средств современных компьютерных технологий.

В проектной деятельности младших школьников можно выделить следующие этапы, соответствующие учебной деятельности:

Таблица 1

Основные этапы выполнения проектов

№	Этап	Содержание
1.	мотивационный	учитель: заявляет общий замысел, создает положительный мотивационный настрой; ученики: обсуждают, предлагают собственные идеи
2.	планирующий	подготовительный (определяются тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки результата и процесса, согласовываются способы совместной деятельности сначала с максимальной помощью учителя, позднее с нарастанием ученической самостоятельности);
3.	информационно-операционный	ученики: собирают материал, работают с литературой и другими источниками, непосредственно выполняют проект; учитель: наблюдает, координирует, поддерживает, сам является информационным источником
4.	рефлексивно-оценочный	ученики: разрабатывают и делают презентацию проектов. В процессе презентации проекта учащиеся участвуют в коллективном обсуждении и содержательной оценке результатов и процесса работы, осуществляют устную или письменную самооценку, учитель выступает участником коллективной оценочной деятельности

Рассмотрим как была организована работа учащихся Начальной школы – детского сада № 36 Василеостровского района г. Санкт-Петербурга над проектом «It's Delicious – "Очень вкусно!" [1]. В работе над проектом на начальных этапах дети осваивают лексико-грамматический материал в рамках учебника (см. таблицу 2).

Таблица 2

Лексико-грамматический материал

Words on topic «Food»	Grammar	Structures for dialogues
Apple sweet ice-cream cup tea milk juice glass coffee drink egg porridge meat soup potato tasty buy fruit vegetable carrot food grow different country animal without	Much many a lot of There is (was) There are (were)	Pass me the salt please I wonder I'm very busy Would you like to have another cup of ...? I'm hungry I'm thirsty You look terrible! What' the matter? I'm never going to

Рассмотрим дальнейшую последовательность действий работы над данным проектом и конкретно на информационно-операционном и рефлексивно-оценочном этапах.

1. Учащиеся составляют коротенькие диалоги, которые надо составить в рамках учебной программы. Эта работа проходит в парах и тройках.

2. Затем группа делится на 2 команды. Каждый участник команды работает над собственным проектом. Необходимо придумать собственное блюдо для детского кафе, написать все ингредиенты этого блюда, придумать оригинальное название своему шедевру. Свой проект учащиеся оформляют в виде рисунка или аппликации.

3. Каждая команда придумывает название для своего детского кафе и оформляет меню из выбранных блюд. Детям предлагается яркий наглядный пример меню, изготовленного их предшественниками в прошлом учебном году. Именно на этом этапе детям нужно предложить помощь в сканировании рисунков и аппликаций. работу по компьютерному оформлению можно провести вместе с детьми в компьютерном классе или медиатеке.

4. Каждая команда придумывает свой диалог на тему «Посещение кафе», используя меню собственного изготовления.

Продолжается совершенствование и расширение лексического запаса. Здесь развиваются навыки написания сочинений-диалогов на английском языке, улучшаются и закрепляются основные языковые категории: грамматические структуры, лексический запас, синтаксическое построение предложений для передачи своей идеи любому человеку, владеющему английским

языком. Именно на этом этапе идет индивидуальная работа учителя с учениками.

Важным условием эффективной работы над проектом является поддержка доброжелательной обстановки, располагающей к общению и позволяющей учащимся ощущать чувство успеха.

На рефлексивно-оценочном этапе (этап презентации) учащиеся работают собственно над техническим выполнением проекта. Использование компьютера придает проекту большой динамизм. Ребята сами набирают тексты своих сочинений на компьютерах, учатся работать с текстовыми и графическими редакторами, совершенствуют навыки работы на компьютере, осваивают использование электронных версий англо-русских и русско-английских словарей. У учащихся появляется практическая возможность использовать знания и навыки, полученные на уроках информатики.

Н.Ю. Пахомова [5] отмечает, что степень активности учеников и учителя на разных этапах выполнения проекта разная. В учебном проекте ученики должны работать самостоятельно, и степень этой самостоятельности зависит не от их возраста, а от сформированности умений и навыков проектной деятельности. На основе анализа деятельности педагога и учащихся в процессе выполнения проектов, можно выделить следующее (табл. 3):

Таблица 3

Учебный проект с точки зрения учителя	Учебный проект с точки зрения учащихся:
- это дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, т.е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации.	- это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результатом этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей - это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или индивидуально, максимально используя личные возможности; - это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат

В процессе проектной деятельности, по мнению И.С. Сергеева, формируются следующие общеучебные умения и навыки (табл. 4):

Таблица 4

Умения и навыки, формируемые в проектной деятельности

№	Умения и навыки	Их содержание
1.	Поисковые умения:	- умение самостоятельно генерировать идеи, т.е. изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей; - умение самостоятельно найти недостающую информацию в информационном поле; - умение запросить недостающую информацию у эксперта (учителя, консультанта, специалиста); - умение находить несколько вариантов решения проблемы; - умение выдвигать гипотезы; - умение устанавливать причинно-следственные связи.
2.	Рефлексивные умения:	- умение осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний; - умение отвечать на вопрос: чему нужно научиться для решения поставленной задачи?
3.	Умения и навыки работы в сотрудничестве	- умение коллективного планирования; - умение находить и исправлять ошибки в работе других участников группы. - умения взаимопомощи в группе в решении общих задач; - умение взаимодействовать с любым партнером; - навыки делового партнерского общения;

4.	Коммуникативные умения:	- умение вести дискуссию; - умение инициировать учебное взаимодействие со взрослыми – вступать в диалог, задавать вопросы и т.д.; - умение отстаивать свою точку зрения; - умение находить компромисс; - навыки интервьюирования, устного опроса и т.п.
5.	Презентационные умения и навыки	- навыки монологической речи; - умение уверенно держать себя во время выступления; - артистические умения; - умение использовать различные средства наглядности при выступлении; - умение отвечать на незапланированные вопросы.

Применение проектной методики на занятиях английского языка даже в рамках школьной программы показало, что учащиеся:

- достигают хороших результатов в изучении иностранного языка,
 - имеют практическую возможность применить навыки, полученные на уроках информатики,
 - понимают необходимость междисциплинарных связей.
- Метод проектов обладает рядом преимуществ перед традиционными методами обучения. Основными преимуществами являются:
- повышение мотивации учащихся при изучении английского языка,
 - наглядная интеграция знаний по различным предметам школьной программы,
 - простор для творческой и созидательной деятельности [6 – 8].

В заключение хочется отметить, что как показывает опыт работы, метод творческих проектов наряду с другими активными методами обучения может эффективно применяться уже в начальных классах. При этом учебный процесс по методу проектов существенно отличается от традиционного обучения.

Библиографический список

1. *Проектная деятельность на уроках английского языка*. Available at: <http://36spb.edusite.ru/p54aa1.html>
2. Васильевская А.И. Метод проектов на уроках в начальной школе. *Фестиваль педагогических идей*. Available at: <http://xn--i1abnckbmc19fb.xn--B8/501897/>
3. Сергеев И.С. *Как организовать проектную деятельность учащихся*. Москва, 2005.
4. Джужук И.И. *Метод проектов в контексте личностно-ориентированного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2004.
5. Пахомова Н.Ю. *Метод учебного проекта в образовательном учреждении*. Москва, 2005.
6. Абдурахманова П.Д. *Формирование профессиональной компетентности будущего учителя английского языка начальной школы*: монография. Москва, 2016.
7. Абдурахманова П.Д. Специфика обучения иностранному языку учащихся начальных классов в контексте современных требований в области образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2 (57): 241 – 242.
8. Абдурахманова П.Д., Гасанова Ш.С., Абдулаева З.А. Интернет как эффективное средство обучения иностранным языкам в начальной школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 6 – 8.

References

1. *Proektnaya deyatel'nost' na urokah anglijskogo yazyka*. Available at: <http://36spb.edusite.ru/p54aa1.html>
2. Vasilovskaya A.I. Metod proektov na urokah v nachal'noj shkole. *Festival' pedagogicheskikh idej*. Available at: <http://xn--i1abnckbmc19fb.xn--B8/501897/>
3. Sergeev I.S. *Kak organizovat' proektnuyu deyatel'nost' uchashchihya*. Moskva, 2005.
4. Dzhuzhuk I.I. *Metod proektov v kontekste lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2004.
5. Pahomova N.Yu. *Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii*. Moskva, 2005.
6. Abdurahmanova P.D. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti buduschego uchitelya anglijskogo yazyka nachal'noj shkoly*: monografiya. Moskva, 2016.
7. Abdurahmanova P.D. *Spezifika obucheniya inostrannomu yazyku uchashchihya nachal'nyh klassov v kontekste sovremennykh trebovanij v oblasti obrazovaniya*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2 (57): 241 – 242.
8. Abdurahmanova P.D., Gasanova Sh.S., Abdulaeva Z.A. *Internet kak effektivnoe sredstvo obucheniya inostrannym yazykam v nachal'noj shkole*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 6 – 8.

Статья поступила в редакцию 05.04.19

УДК 372.881.1

Meshcheryakova E.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, English Philology Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: elenam7@yandex.ru

Shtepo M.A., student, Foreign Languages Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: shtepo.mari@mail.ru

LEXICAL COMPETENCE FORMATION FOR THE SENIOR PUPILS ON KAHOOT! ONLINE PLATFORM. The article deals with a problem of lexical competence formation in the English language teaching with the help of information and communication technologies. The authors clarify the concept content of lexical competence. The article also considers how to use information and communication technologies in teaching a foreign language. The main aspects of lexical competence formation, its features, and stages are analyzed. The authors describe the elements of experimental work in Lyceum № 5 in Volgograd, moreover, they provides guidelines that are proposed to be used in the school, using the *Kahoot!* training platform. The authors conclude that the use of digital technologies has great potential, which might serve as an effective means of forming lexical competence alongside with other means.

Key words: vocational secondary education, professional communication, competence, communication, communicative competence, professional activity, training, group method, training, communication training, tools, communicative training.

E.V. Мещерякова, д-р пед. наук, проф. каф. английской филологии, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: elenam7@yandex.ru

М.А. Штепо, студентка Института иностранных языков, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: shtepo.mari@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМЫ КАНОТ!

В статье рассматривается проблема формирования лексической компетенции в процессе обучения английскому языку при помощи информационно-коммуникационных технологий. Авторы уточняют содержание понятия лексической компетенции. В статье также выяснены особенности использования информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранному языку. Проанализированы основные аспекты формирования лексической компетенции, её особенности, этапы. Авторы описывают элементы опытной работы на базе лицея № 5 имени Ю.А. Гагарина г. Волгограда, даются методические рекомендации, которые предлагается использовать в школе, применяя обучающую платформу *Kahoot!* Авторы делают вывод о том, что использование цифровых технологий обладает большими потенциальными возможностями, которые служат эффективным средством формирования лексической компетенции в комплексе с другими средствами.

Ключевые слова: Информационно-коммуникативные технологии, лексическая компетенция, способы, опыт применения, обучающая платформа, лексический навык.

Современное языковое образование ставит своей целью создание личности, которая готова принимать участие в общении на межкультурном уровне, для чего требуется богатый словарный запас. Интеграционные процессы в различных сферах создают потребность создания иного типа системы образования на основе современных информационно-коммуникационных технологий, которые и являются предметом множества исследований в настоящий период времени, что свидетельствует об актуальности этого явления.

Преобразование образования в РФ сосредоточено на исследованиях, приобретающих важность в свете ориентации на оптимизацию педагогического процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий для создания информационной культуры педагога и учащихся [1; 2; 3], использования телекоммуникационных технологий в творчестве школьников. В то же время, не все образовательные учреждения в полной мере реализуют данные технологии.

Целью данной статьи мы ставим определить способы и особенности формирования лексической компетенции на уроках английского языка с использованием информационно-коммуникационных технологий в средней общеобразовательной школе.

Информационно-коммуникационные технологии – это обобщающее понятие, описывающее методы, способы и алгоритмы сбора, хранения, обработки, представления и передачи информации. Под данным термином понимают комплекс объектов, действий и правил, связанных с подготовкой, переработкой, доставкой информации при персональной, массовой и производственной коммуникации, а также технологии, интегрально обеспечивающие перечисленные процессы.

Главной целью образовательного процесса в учебных заведениях становится не просто передача и получение накопленных знаний, а компетентность в определенной области. На данный момент трактовка понятий компетенция и компетентность остается вариативной. В целом, выделяют два подхода к раскрытию содержания компетентности: компетентность – это способность; компетентность – применение, использование.

В рамках данной статьи мы будем опираться на компетентностный подход, в соответствии с которым вся система образования переориентирована с организации процесса обучения на достижение результата. Что же касается понятия «компетенция», то оно означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом [4, с. 25]. «Компетентный человек имеет знания и способности, позволяющие ему привести веские аргументы в поддержку своего мнения, в нашем случае на английском языке. Понятие «компетенция» также включает практические знания и умения, полезные для развития творческой индивидуальности. В настоящее время понятие «компетентность» рассматривают как личностную категорию, а понятие «компетенции» как единицы учебной программы и отдельные составляющие» [2, с. 59]. В нашем исследовании мы будем придерживаться понятия компетенция, которое чаще всего используется для обозначения образовательного результата, так как для нас важен именно результат, т.е. сформированность лексической компетенции у учащихся средней школы.

Процесс формирования иноязычной лексической компетенции предполагает взаимосвязанное и взаимозависимое единство иноязычной речи и накопления лексического запаса. Лексическая компетенция формируется в процессе коммуникативной деятельности обучающихся, а коммуникативная компетенция совершенствуется по мере становления лексической компетенции. По определению А.Н. Шамова, лексическая компетенция понимается, как способность коммуниканта в определенной речевой ситуации определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и использовать его согласно речевой и лингвокультурологической ситуации, основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте. Лексическая компетенция как система включает следующие компоненты: мотивацию, познание, практическую деятельность, рефлексию, поведенческий компонент [5, с. 25].

Применительно к нашему исследованию необходимо рассматривать лексическую компетенцию как способность решать задачи общения на английском языке в ситуациях иноязычного взаимодействия, близких к реальному общению. Формирование лексической компетенции прямо пропорционально зависит от формирования у обучающихся лексических навыков. В методической литературе лексический навык определяется как «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватной замыслу и ее правильное сочетание с другими единицами в продуктивной речи (говорение и письмо) и автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи (аудирование и чтение)» [3, с. 20].

Лексические навыки формируются по определенным принципам. С нашей точки зрения системообразующими принципами формирования лексических навыков являются (на базе принципов, сформулированных И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез и другими исследователями [6; 7]) принцип единства обучения лексике и речевой деятельности; принцип интегративности (интеграция иностранного языка и специальности) и принцип тематической обусловленности (с учетом вуза и будущей специальности учащихся); принцип верификации ментальных компонентов в содержании обучения лексике (решение проблемных ситуаций максимально приближенных к условиям реального общения); принцип

коллективного взаимодействия; принцип учета дидактико-психологических особенностей обучения и аудиторий.

Показателями сформированности лексической компетенции выступают умения, сформулированные на основе типологии умений Н.А. Шамова: сознательно имитировать звуковой образ слова; автоматически находить слова в ментальном лексиконе; согласно ситуации общения комбинированно употреблять лексику; выражать одну и ту же мысль, используя разнообразные лексические единицы; догадываться о значении слова по контексту; выходить из затруднительных ситуаций различными путями; проводить лексическую самокоррекцию [5, с. 25].

Использование таких средств как мультимедийные продукты, развлекательные обучающие программы помогает формировать, развивать и совершенствовать лексическую компетенцию. При создании комплекса заданий мы выделили следующие этапы: демонстрация, закрепление, контроль. Согласно этим этапам мы рекомендуем строить работу следующим образом. На I-м этапе проводить семантизацию новой лексики. Используя демонстрационный компьютер, учитель выбирает показ слайдов: на экране появляются слайды с новой лексикой, которые сопровождаются иллюстрациями, звуковыми фрагментами. Учащиеся просматривают вводную часть презентации и запоминают, осмысливают новый материал. Это задание обычно занимает около 5 минут. На II-м этапе мы советуем уделить внимание дальнейшей тренировке и закреплению изученного. Характер работы выбирает учитель: можно чередовать групповую и индивидуальную форму работы. Задание занимает 5-10 минут в зависимости от сложности и количества усвояемой лексики, а также учитывая личностные, возрастные и индивидуальные особенности учащихся. На III-м этапе мы предлагаем заняться контролем пройденного материала, т.е. проверкой изученной лексики. Учитель предоставляет учащимся задания на изученную тему в рамках данного раздела.

В настоящее время в социокультурном обучающем пространстве существуют различные инструменты и платформы для обучения, тестирования и контроля в формате урока английского языка и во внеурочное время в режиме онлайн [1, с. 106 – 107]. Подобные средства могут стать способом для введения новых тем и лексики, для рассылки учебных материалов и видео на английском языке, для создания упражнений и тестов. Веб-ресурсы могут служить как средство контроля и повышения мотивацию учащихся.

Kahoot! является бесплатной платформой для обучения в игровом формате, с помощью которой можно создавать викторины с множественным выбором, тесты и дидактические игры. Это приложение разработано для социального обучения; ученики собираются вокруг главного экрана, например, интерактивной доски или монитора. Также учащиеся могут отвечать на созданные учителем задания с планшетов, ноутбуков, смартфонов, то есть с любого устройства, имеющего доступ к Интернету.

Создавая тесты и викторины в Kahoot! мы рекомендуем включать в них фотографии, картинки и даже видеофрагменты, ввести баллы за правильные ответы на вопросы и скорость выполнения задания. Из особенностей данного приложения мы выделяем возможность дублировать и редактировать тесты, что позволяет экономить время. Для создания задания существует четыре формата – викторина (quiz), игра с перемешанными ответами (jumble), обсуждение (discussion), опрос (survey). В Kahoot! можно зайти в качестве студента или учителя, выбрать язык, аудиторию, которой будет позволено видеть задание, также добавить вступительное видео к тесту в качестве приветствия учителя или вводного урока, так и видеофрагмент, содержащий информацию необходимую для выполнения задания. Количество вопросов в приложении не ограничено. Учитель может поделиться ссылкой на тест на платформе своего учреждения. Для участия ученикам необходимо предоставить пин-код для доступа к опросу.

В ходе опытной работы ученикам предлагалось войти в мобильное приложение Kahoot! чтобы пройти игровой тест для закрепления изученных слов. Учащиеся зашли в свою учетную запись, вводили пин-код игры, записанный учителем на доске, после чего приступали к игре. Нами предварительно был создан ряд тестов на платформе Kahoot!. В качестве примера рассмотрим тест под названием «Festivals and Celebrations» состоящий из 12 вопросов. В нем учащимся предлагалось заполнить пропуски в предложениях, выбрав правильный вариант ответа с изученными словами. Мы создали предложения на закрепление лексики, сделали в них пропуски для слов, в графы для выбора ответа содержали один правильный вариант и три неправильных. В параметре времени мы поставили 30 секунд и включили параметр дополнительных баллов для тех учащихся, кто быстрее остальных ответит на вопрос (<https://create.kahoot.it/share/festivals-and-celebrations/06c9ff85-d25f-4f9b-a443-28e65f0cd053>). К каждому заданию мы добавили тематическую картинку, связанную по смыслу с предложением.

Организовав тестирование в приложении Kahoot! нам удалось закрепить изученную лексику, разнообразить учебный процесс, а также повысить мотивацию учащихся. Более того полученные результаты тестирования позволили нам оценить эффективность проведенной работы в течение урока и качество приобретенных знаний. На основе полученных данных в форме excel нами были сделаны выводы о том, кому из детей стоит уделить больше внимания, какие из изученных слов необходимо повторить и на сколько быстро дети справляются с заданиями.

В качестве выводов следует отметить, что уточняя понятие лексической компетенции, мы установили следующее: согласно ряду исследований, это

сложное явление является частью коммуникативной компетенции, её формирование строится на основе ряда принципов, среди которых, на наш взгляд, ведущий принцип – это принцип коллективного взаимодействия; и минимальная тренировка требует как минимум три этапа, показателями сформированности выступают определенные умения. В нашем исследовании мы рассмотрели Интернет-платформу Kahoot!, выделили главные качества и особенности, создали

методические указания. На вышеизложенных теоретических и методических основах нами проведена опытная работа в школе, которая показала успешность методики использования информационно-коммуникативных технологий на примере мультипликации с целью формирования лексической компетенции у учащихся средних классов, на примере 9 класса в лицее № 5 имени Ю.А. Гагарина г. Волгограда.

Библиографический список

1. Мещерякова Е.В. *Роль современной социокультурной ситуации в процессе подготовки будущего воспитателя (на материале английского языка): Теоретико-методологическое исследование*. Волгоград, 1999. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых. *Иностранные языки в школе*. 2007; 4: 19 – 25.
2. Мещерякова Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя к педагогическому взаимодействию в современном образовательном пространстве (на материале подготовки учителя иностранного языка). Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2002
3. Мещерякова Е.В., Локтушина Е.А. Образовательное пространство формирования профессиональной иноязычной компетентности управленческих кадров. *Фундаментальные исследования*. 2012; 11-1: 79 – 83.
4. Мещерякова Е.В., Исаева И.С. Лингводидактический потенциал блога в обучении английскому языку. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 4: 59.
5. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых. *Иностранные языки в школе*. 2007; 4: 19 – 25.
6. Бим И.Л. *Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы*: учебное пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранный язык». Москва: Просвещение, 1988.
7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2009.

References

1. Mescheryakova E.V. *Rol' sovremennoj sociokul'turnoj situacii v processe podgotovki budushego vospitatelja (na materiale anglijskogo yazyka): Teoretiko-metodologicheskoe issledovanie*. Volgograd, 1999. Shamov A.N. Leksicheskie navyki ustnoj rechi i chteniya – osnova semanticheckoi kompetencii obuchaemyh. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2007; 4: 19 – 25.
2. Mescheryakova E.V. *Teoriya i praktika professional'noj podgotovki uchitelya k pedagogicheskomu vzaimodejstviyu v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve (na materiale podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka)*. Dissertacija ... doktora pedagogicheskix nauk. Moskva, 2002
3. Mescheryakova E.V., Loktyushina E.A. *Obrazovatel'noe prostranstvo formirovaniya professional'noj inoyazychnoj kompetentnosti upravlencheskix kadrov. Fundamental'nye issledovaniya*. 2012; 11-1: 79 – 83.
4. Mescheryakova E.V., Isaeva I.S. *Lingvodidakticheskij potencial bloga v obuchenii anglijskomu yazyku. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 4: 59.
5. Shamov A.N. *Leksicheskie navyki ustnoj rechi i chteniya – osnova semanticheckoi kompetencii obuchaemyh. Inostrannye yazyki v shkole*. 2007; 4: 19 – 25.
6. Bim I.L. *Teoriya i praktika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole: problemy i perspektivy*: uchebnoe posobie dlya stud. ped. in-tov po spec. № 2103 «Inostrannyj yazyk». Moskva: Prosveschenie, 1988.
7. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Akademiya, 2009.

Статья поступила в редакцию 04.04.19

УДК 371

Nikejtseva O.N., Institute of Foreign Philology, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net

THE BASICS OF FOREIGN LANGUAGE PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF TOURISM. The article investigates the problem of implementation of professional practice-oriented foreign language training of future specialists in the field of tourism in higher education. The study analyzes the main aspects of the practice-oriented approach in education. The paper studies the meaning of professional practice-oriented foreign language training of future specialists in the field of tourism, considers its main components, outlines the result in the form of the formation of such integrative personal and professional formations as foreign language communicative competence of specialists in the tourism sector and their readiness to implement professional communication in a foreign language. The author concludes that the success of the analyzed in this study, the teaching process is possible, in our view, on the basis of the principles of continuity, professionalizing and humanization of education while ensuring flexibility training courses and educational programs, combining architectural training with practical implementation of theoretical achievements.

Key words: practice-oriented approach, practice-oriented vocational training, foreign language training, future specialists in the field of tourism, foreign language communicative competence, readiness of future specialists for foreign language professional communication.

O.N. Nikejtseva, ст. преп., Институт иностранной филологии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: viza_1986@ukr.net

СУЩНОСТЬ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

В статье исследуется проблема реализации профессиональной практико-ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов в сфере туризма в высшей школе. В исследовании проанализированы основные аспекты практико-ориентированного подхода в образовании. В работе изучена сущность профессиональной практико-ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов в сфере туризма, рассмотрены её основные составляющие, очерчен результат в виде сформированности таких интегративных личностно-профессиональных образований как иноязычная коммуникативная компетентность специалистов туристической сферы и их готовность к реализации профессионального общения на иностранном языке.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, практико-ориентированное профессиональное обучение, иноязычное обучение, будущие специалисты в сфере туризма, иноязычная коммуникативная компетентность, готовность будущих специалистов к иноязычному профессиональному общению.

Современному конкурентноспособному специалисту в сфере туризма необходим высокий уровень навыка иноязычного общения для успешной профессиональной деятельности. Поэтому в процессе обучения важно правильно сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию у будущих представителей профессий сферы туризма.

Само понятие профессиональной иноязычной компетенции имеет много различных трактовок и с теоретической, и с практической точек зрения. В специальной литературе можно найти порой противоречащие материалы по данной теме, что свидетельствует о неоднозначности и многопланово-

сти самого термина. Анализируя и интегрируя научные представления ряда российских ученых и исследователей, мы можем охарактеризовать профессиональную иноязычную компетенцию как некое сложное целое, которое обеспечивает компетентность в профессиональной коммуникации в рамках специальности при условиях межкультурного общения. Это целое состоит не только из профессиональных, но и лингвистических знаний и умений, а также набора определенных, в том числе личностных качеств, которые потенциально обеспечивают способность справляться с самыми разными практико-ориентированными задачами.

Согласно образовательному стандарту, в соответствии со спецификой сферы туризма, выпускник вуза должен владеть следующими умениями и навыками:

- Работы со всеми видами чтения, в частности специализированной литературы на иностранном языке. Будущий специалист должен уметь работать с аутентичными текстами.

- Диалогической и монологической речи, в первую очередь, в рамках профессионально-ориентированных ситуаций.

- Работы со специализированными справочниками.

В процессе обучения будущие специалисты должны обучиться продуктивному взаимодействию с иностранными туристами, используя подходящие ситуации языковые средства и соблюдая нормы изучаемого языка. На практике будущие специалисты должны проработать большое количество различных тем и речевых ситуаций в соответствии с определёнными языковыми и речевыми средствами, учитывая и невербальную информацию в том числе.

Формирование профессиональных иноязычных компетенций у будущих специалистов, получающих специализацию в сфере туризма, предполагает обязательное включение в процесс образования исчерпывающее знакомство с историей и особенностями своего региона. Специалист сферы туризма должен уметь применить в своей практике наиболее современные способы и методы познакомиться иностранного посетителя со своим регионом, предоставить разностороннюю, объективную и актуальную информацию. Профессионал должен уметь согласовывать свои действия с задачами и вызовами современного туристического бизнеса, который постоянно развивается на фоне глобализации культур.

Необходимость применения профессионально-ориентированного подхода к обучению иностранного языка является сегодня не просто одним из методологических поисков, а государственным требованием, отраженным в Федеральном образовательном стандарте высшего профессионального образования [6].

Говоря о сущности профессиональной практико-ориентированной иноязычной подготовке будущих специалистов, необходимо обосновать педагогическую значимость практико-ориентированного подхода к реализации профессионального образования.

Практико-ориентированный подход рассматривается современными исследователями в значении метода преподавания и обучения в сочетании с практической деятельностью с целью ориентации учебного процесса на конечный продукт профессиональной подготовки – формирование и развитие компетенций [5].

Данный подход позволяет моделировать предметное содержание профессиональной деятельности, тем самым обеспечивая условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Воспроизведение реальных профессиональных ситуаций в теоретической и практической части подготовки будущих специалистов является основной характеристикой внедрения практико-ориентированного подхода. В данном ключе исследователи подчеркивают, что эффективность данного подхода возможна при условии перераспределения соотношения теоретической, практической и методической информации в содержании профессиональной подготовки будущих специалистов.

В структуре содержания практико-ориентированного обучения исследователи выделяют два основных компонента:

- теоретический (академические лекции, семинары, самообразование, работа над курсовыми и дипломными проектами и т. д.);
- практический (прикладной) (лабораторные и иные практические занятия, игровые формы обучения, практика, исследовательская прикладная деятельность).

Реализация практико-ориентированного подхода в системе высшего профессионального образования подразумевает учет следующих принципов:

- построения целостного образовательной среды в трёх измерениях – учебном, образовательно-рефлексивном и социально-практическом;
- реализации академической мобильности и академических свобод обучающихся;
- обеспечения гибкости и динамичности обновления образовательно-профессиональных программ в целом и отдельными блоками;

Библиографический список

1. Алилуко Е.А. *Формирование коммуникативной компетентности менеджеров туризма в процессе изучения иностранного языка*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
2. Вчерашняя М.А. *Коммуникативный тренинг как форма организации профессионально-ориентированного иноязычного обучения специалистов индустрии туризма*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук Калининград: Изд-во Рос. гос. ун-та, 2010.
3. Данилина Е.А. *Обучение студентов вуза английскому языку на основе компетентностно-модульной организации учебного процесса: направление подготовки «Туризм», бакалавриат*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2013.
4. Конистерова Е.А., Улитина К.А., Калинин Е.В. *Практико-ориентированный метод обучения иностранному языку как средство совершенствования языкового образовательного пространства неязыкового вуза*. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 3: 230 – 237. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/770270.htm>
5. Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф. *Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: учебно-методическое пособие*. Орел: ОГУ, 2003.
6. Покушалова Л.В., Серебрякова Л.Т. *Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе*. *Молодой ученый*. 2012; 5: 305 – 307. Available at: <https://moluch.ru/archive/40/4759/>
7. Мещерякова Е.В. *Роль современной социокультурной ситуации в процессе подготовки будущего воспитателя (на материале английского языка): Теоретико-методологическое исследование*. Волгоград, 1999. Шамов А.Н. *Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых. Иностранные языки в школе*. 2007; 4: 19 – 25.
8. Мещерякова Е.В. *Теория и практика профессиональной подготовки учителя к педагогическому взаимодействию в современном образовательном пространстве (на материале подготовки учителя иностранного языка)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2002.

- использования различных форм и методов профессиональной подготовки.

Рассмотрев теоретические аспекты концепции практико-ориентированного профессионального образования, обратимся к изучению основного предмета данного исследования.

Л.В. Покушаева профессиональную практико-ориентированную иноязычную подготовку будущих специалистов рассматривает как «процесс формирования у студентов способности иноязычного общения в конкретных, профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления» [6, с. 305].

Организация обучения иностранному языку в рамках практико-ориентированного подхода позволяет формировать активную и творческую личность будущего специалиста, способную успешно применять лингвистические знания в профессиональной деятельности, что и является одним из актуальных и перспективных направлений развития профессионального образования [4].

Целью реализации профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов в туристической сфере с учетом положений практико-ориентированного подхода, по мнению исследователей, является формирование иноязычной коммуникативной, а конечным результатом – формирование готовности к реализации иноязычной коммуникативной деятельности в профессиональном ключе.

Е.А. Аллилуко как одна из ведущих исследователей проблемы формирования коммуникативной компетентности менеджеров туризма средствами иностранного языка определяет иноязычную коммуникативную компетентность как способность специалиста реализовывать обмен информацией, общение между субъектами профессиональной деятельности, на основе знаний форм взаимодействия между участниками мероприятий туризма, осуществляемых с помощью языка и специфических информационных технологий [1].

Готовность будущего специалиста в сфере туризма к реализации межкультурного общения рассматривается исследователями как составляющая общей профессиональной готовности личности. Данный термин исследователи понимают как:

- сложное профессионально-личностное образование, сформированное на основе личностно-психологических и деятельностных аспектов профессиональной деятельности;

- интегративную профессиональную характеристику личности, что определяет уровень профессионализма будущего специалиста по его иноязычной коммуникативной компетенции и включает потребности, мотивы, психологические качества, предметные и интеллектуальные знания, умения и навыки, которые позволяют успешно использовать иностранный язык для выполнения профессиональных задач [3; 2].

Обобщая вышеизложенное, заключим, что профессиональную личностно-ориентированную иноязычную подготовку будущих работников сферы туризма мы рассматриваем как сложный педагогический процесс, основанный на интеграции знаний, умений, навыков по профессионально ориентированным дисциплинам, иностранному языку и информационным технологиям, направленный на формирование иноязычной профессиональной компетентности и готовности будущих специалистов сферы туризма к профессиональному иноязычному общению.

Содержание данной подготовки должно включать существенный практический компонент, что обосновывает необходимость применения форм и методов активного и интерактивного обучения, а также повышения доли практической работы студентов.

В заключении уточним, что успешность анализируемого в данном исследовании педагогического процесса возможна, по нашему мнению, на основе учета принципов непрерывности, профессионализации и гуманизации образования, при обеспечении гибкости учебных курсов и образовательных программ, сочетания научности обучения с практической реализацией теоретических достижений.

9. Мещерякова Е.В., Локтюшина Е.А. Образовательное пространство формирования профессиональной иноязычной компетентности управленческих кадров. *Фундаментальные исследования*. 2012; 11-1: 79 – 83.
10. Мещерякова Е.В., Исаева И.С. Лингводидактический потенциал блога в обучении английскому языку. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 4: 59.

References

1. Alilujko E.A. *Formirovanie komunikativnoj kompetentnosti menedzherov turizma v processe izucheniya inostrannogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
2. Vcherashnyaya M.A. *Kommunikativnyj trening kak forma organizacii professional'no-orientirovannogo inoyazychnogo obucheniya specialistov industrii turizma*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk Kaliningrad: Izd-vo Ros. gos. un-ta, 2010.
3. Danilina E.A. *Obuchenie studentov vuza anglijskomu yazyku na osnove kompetentnostno-modul'noj organizacii uchebnogo processa: napravlenie podgotovki "Turizm", bakalavriat*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2013.
4. Konisterova E.A., Ulitina K.A., Kalinina E.V. *Praktiko-orientirovannyj metod obucheniya inostrannym yazykam kak sredstvo sovershenstvovaniya yazykovogo obrazovatel'nogo prostranstva neyazykovogo vuza. Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 3: 230 – 237. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/770270.htm>
5. Obrazcov P.I., Ahulkova A.I., Chernichenko O.F. *Proektirovanie i konstruirovaniye professional'no-orientirovannoj tehnologii obucheniya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Orel: OGU, 2003.
6. Pokushalova L.V., Serebryakova L.T. *Obuchenie professional'no orientirovannomu yazyku v tehničeskom vuze. Molodoj učenij*. 2012; 5: 305 – 307. Available at: <https://moluch.ru/archive/40/4759/>
7. Mescheryakova E.V. *Rol' sovremennoj sociokul'turnoj situacii v processe podgotovki buduschego vospitatelja (na materiale anglijskogo yazyka): Teoretiko-metodologicheskoe issledovanie*. Volgograd, 1999. Shamov A.N. *Leksicheskie navyki ustnoj rechi i čteniya – osnova semanticheskoi kompetencii obučaemyh. Inostrannye yazyki v shkole*. 2007; 4 19 – 25.
8. Mescheryakova E.V. *Teoriya i praktika professional'noj podgotovki učitelja k pedagogičeskomu vzaimodejstviyu v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve (na materiale podgotovki učitelja inostrannogo yazyka)*. Dissertacija ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.
9. Mescheryakova E.V., Loktyushina E.A. *Obrazovatel'noe prostranstvo formirovaniya professional'noj inoyazyčnoj kompetentnosti upravlencheskih kadrov. Fundamental'nye issledovaniya*. 2012; 11-1: 79 – 83.
10. Mescheryakova E.V., Isaeva I.S. *Lingvodidaktičeskij potencial bloga v obučenii anglijskomu yazyku. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 4: 59.

Статья поступила в редакцию 04.04.19

УДК 378

Ordokov M.H., senior teacher, Department of Fire Training, North Caucasus Institute, branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail@mail.ru

SOME OF THE FEATURES OF EDUCATION OF EMPLOYEES OF SPECIAL PURPOSE UNITS TO PERFORM THEIR TASKS IN A WOODED MOUNTAIN.

The article deals with characteristics of the operational situation and the structure of the landscape in the areas of armed criminals acting both alone and as part of a group, its structure, the nature of tactical actions in the commission of terrorist and sabotage actions in mountainous and wooded areas, preparation and features of a special operation in mountainous and wooded areas. The article determines the specifics of training of personnel, good equipment, skillful possession of weapons and military equipment, the qualitative use of special equipment to overcome various folds and uneven terrain, as well as characteristics unmasking hazards, which is the key to the successful use of assigned tasks regardless of time of day and year.

Key words: relief, sharp roughness, various obstacles, weather conditions, mountain-wooded area.

M.X. Ordokov, st. prep. kaf. ognevoj podgotovki, Severo-Kavkazskij institut (filial) Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii, g. Nalchik, E-mail@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ СЛУЖЕБНЫХ ЗАДАЧ В ГОРНО-ЛЕСИСТОЙ МЕСТНОСТИ

В статье рассматривается характеристика оперативной обстановки и особенности строения ландшафта в районах действия вооруженных преступников, действующих как в одиночку, так и в составе группы, ее структура характер тактических действий при совершении террористических и диверсионных акций в горно-лесистой местности, подготовка и особенности проведения специальной операции в горно-лесистой местности. В статье выяснены особенности подготовки личного состава, наличие хорошего снаряжения, умелого владения оружием и боевой техникой, качественное использование специального снаряжения для преодоления различных складок и неровностей местности, а также признаки демаскировки опасностей, что является залогом успешного выполнения поставленных боевых задач независимо от времени суток и года.

Ключевые слова: рельеф, резкая пересеченность, различные препятствия, погодные условия, горно-лесистая местность.

Уровень готовности к выполнению поставленных задач различных подразделений специального назначения, призванных выполнять специальные задачи, должен быть достаточно высоким. На качество и быстроту выполнения не должны отражаться сложные условия окружающей среды, такие как климат и географическое местоположение. Кроме этого, успешное выполнение поставленных задач достигается наличием полноценных данных об оперативной обстановке, имеющейся непосредственно в районе проведения специальных мероприятий, хорошим знанием топографических особенностей рельефа местности, предварительным изучением и детальным анализом тактических особенностей действий преступников, умелым (в совершенстве) владением огнестрельным оружием и техникой передвижения в сложных топографических местностях, знанием теоретических основ ведения огневого боя с противником. Немаловажным залогом успешного проведения операций является неукоснительное соблюдение мер личной и коллективной безопасности [1].

На современном этапе борьбы с преступностью особую актуальность приобретает проблема подготовки сотрудников специальных подразделений с учетом географических особенностей региона и специфики проведения специальных мероприятий в указанных условиях.

При подготовке и обучению сотрудников специальных подразделений к действиям в горно-лесистой местности имеется своя специфика. Часто ухудшающиеся погодные условия, выполнение задач при низких температурах в зимнее

время, препятствуют выполнению быстрого маневра и передвижению групп по поиску и задержанию преступников.

Решающим фактором в такой ситуации становятся грамотные и решительные действия сотрудников подразделений специального назначения. Поэтому для выполнения поставленной задачи нужны хорошо обученные сотрудники, подготовленные для действий в условиях сложного ландшафта местности.

Всесторонняя подготовка личного состава, наличие хорошего снаряжения, умелое владение оружием и боевой техникой, качественное использование специального снаряжения для преодоления различных складок и неровностей местности, а также знание признаков демаскировки опасностей являются залогом успешного выполнения поставленных задач независимо от времени суток и года [2].

Уровень нагрузки (физической и психологической) личного состава, испытываемого в условиях боевых действий на равнине и в горной местности достаточно различен.

Проводимые с личным составом занятия по служебной и физической подготовке позволяют повысить уровень физических, морально-психологических и профессиональных качеств, от которых в дальнейшем напрямую зависит качество преодоления разнообразных препятствий ландшафта горной местности, совершение обходов и охватов, ведение огня по цели с различными углами возвышения, а также метание ручных гранат.

Подготовка личного состава должна включать комплекс мероприятий, направленных на общефизическую тренировку и тренировку в технике преодоления различных препятствий; обучению ориентированию на пересеченной местности, особенно ночью и в тумане; определению расстояний; оказанию первой медицинской помощи при обморожениях, солнечных ударах, горной болезни и травмах; организацию стоянок [3].

Организация мероприятий по задержанию вооруженных преступников начинается с момента получения задачи и включает в себя: уяснение задачи, оценку обстановки, принятие решения, планирование, организацию взаимодействия, материально-технического обеспечения, проведения воспитательной работы, подготовку подразделений и сосредоточение сил и средств в районе предстоящих действий.

Условия горной или лесистой местности (рельеф, резкая пересеченность, различные препятствия, погодные условия и др.) во многом усложняют действия личного состава, выполняющего задачи, уменьшают эффективность использования боевых характеристик техники, а также происходит существенное отрицательное влияние на баллистические характеристики применяемого оружия, возникают сложности в работе средств связи, ухудшаются показатели в скорости передвижения и ведении различных маневров.

Но, в то же время, при обучении личного состава необходимо учитывать и положительные качества горно-лесистой местности, при умелом использовании которых достигается положительный результат. Так, указанный тип ландшафта позволяет эффективно провести скрытый выход во фланг, либо тыл преступников, либо завладение высот или перевалов, а также других объектов, представляющих тактический интерес. Кроме этого местность позволяет произвести скрытый внезапный выход, и дальнейшее стремительное выдвижение и задержание преступников [4].

В горно-лесистой местности повышается значение инициативы и самостоятельности действий подразделений. В этих условиях от сотрудников подразделений специального назначения требуется высокая активность, смекалка, хитрость и находчивость. Обучение личного состава должно сводиться к отличному владению техникой передвижения, знанием элементов маскировки с использованием особенностей ландшафта местности, высоким уровнем физической подготовки, которые в совокупности позволяют выполнить стоящие перед подразделением задачи. Как правило, специальные мероприятия по задержанию вооруженных преступников проводится в два этапа: подготовительного и завершающего, только в исключительных случаях в один этап. Это происходит тогда, когда силы и средства уже развернулись, но тактические действия еще не начались, а преступники отказались от своих намерений и сдались властям без оказания сопротивления, или были нейтрализованы в ходе оперативных или режимных мероприятий [5].

Во время подготовительного (заблаговременного) этапа проводится весь комплекс оперативно-режимных и розыскных мероприятий в целях розыска, склонения к отказу отдельных лиц или преступной группы от проведения противоправных действий. При достижении положительных результатов этих мероприятий необходимость проведения остальной части комплекса мероприятий будет нецелесообразной. В этот период могут действовать отдельные служебные наряды органов внутренних дел по выявлению и изъятию организаторов преступных действий, а также по убеждению граждан в неправомерности действий отдельных лиц.

Библиографический список

1. *Действия сотрудников спецподразделения милиции в экстремальных условиях горной местности*: учебно-методическое пособие. Москва, 2002.
2. Нагоева М.А. Обучение как условие подготовки к профессиональной деятельности. *Наука и научный потенциал – основа устойчивого развития общества* сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018: 61 – 63.
3. Литвин Д.В. *Формирование у сотрудников полиции специальных навыков, необходимых для несения службы в экстремальных ситуациях*: учебно-методическое пособие. А.И. Кузнецов, Д.В. Литвин, Р.С. Ахметов, С.В. Украинский. Москва: ДГСК МВД России, 2016.
4. Колтунов А.С. *Тактика действий подразделений внутренних войск (отделение, взвод) в горах и горно-лесистой местности*. А.С. Колтунов, С.П. Черкасов, М.И. Фомичев и др. Москва, 2005.
5. Ордоков М.Х. Некоторые аспекты, влияющие на развитие экстремизма в Северо-Кавказском регионе. *Вестник научных конференций*. 2017; 9-1 (25): 99 – 102.

References

1. *Dejstviya sotrudnikov specpodrazdeleniya milicii v `ekstremal'nyh usloviyah gornoj mestnosti*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2002.
2. Nagoeva M.A. Obuchenie kak uslovie podgotovki k professional'noj deyatel'nosti. *Nauka i nauchnyj potencial – osnova ustojchivogo razvitiya obschestva* sbornik statej po itogam Mezhduнародной nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 61 – 63.
3. Litvin D.V. *Formirovanie u sotrudnikov policii special'nyh navykov, neobhodimyh dlya neseniya sluzhby v `ekstremal'nyh situacijah*: uchebno-metodicheskoe posobie. A.I. Kuznecov, D.V. Litvin, R.S. Ahmetov, S.V. Ukrainskij. Moskva: DGSK MVD Rossii, 2016.
4. Koltunov A.S. *Taktika dejstvij podrazdelenij vnutrennih vojsk (otdelenie, vzvod) v gorah i gorno-lesistoj mestnosti*. A.S. Koltunov, S.P. Cherkasov, M.I. Fomichev i dr. Moskva, 2005.
5. Ordokov M.H. Nekotorye aspekty, vliyayuschie na razvitiye `ekstremizma v Severo-Kavkazskom regione. *Vestnik nauchnyh konferencij*. 2017; 9-1 (25): 99 – 102.

Статья поступила в редакцию 03.04.19

УДК 378

Tantsura T.A., senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: ttancyra@yandex.ru

THE FORMATION OF STUDENTS' CAPABILITY TO SELF-STUDY IN THE PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE TRAINING. In the article a problem of pedagogical and methodical approaches effectiveness on the formation and development of students' capability to self-study is presented. The author argues that teaching students to organizing their self-activity helps to form students' readiness to learn different aspects for their social and professional activities themselves.

Continuous training allows to develop the capability to take their own decisions for solving difficult problems because educational situations are the imitation of possible professional ones that may occur in the future. The usage of the educational and methodical complex based on the principles of self-study results the gradual reduction of teacher's intervention into students' self-activity regarding to the acquisition of knowledge and skills by learning and analyzing new information and ways of reflection on it. The material presented in the article leads to the conclusion that students' training to self-study promotes the interpersonal process of self-development to become a professional in the sphere of their activities and be able to achieve desired goals.

Key words: self-activity, motivation, pedagogical interference, students' reflection.

Т.А. Танцура, доц. Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ttancura@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье представлена проблема эффективности педагогических и методических подходов относительно формирования и развития способности студентов к самостоятельной работе. Автор отмечает, что обучение студентов организации самостоятельной работы способствует формированию готовности студентов изучать самостоятельно различные аспекты социальной и профессиональной деятельности. Постоянное обучение позволяет развить способность принимать самостоятельные решения сложных проблем, поскольку учебные ситуации являются имитацией возможных профессиональных ситуаций, которые могут возникнуть в будущем. Применение учебно-методического комплекса, основанного на принципах самообучения, ведет к постепенной минимизации вмешательства педагога в самостоятельную работу студентов относительно приобретения знаний и навыков в процессе изучения и анализа информации и способов рефлексии на нее. Материал, представленный в статье, приводит к выводу, что обучение студентов самообучению способствует личностному процессу саморазвития для того, чтобы стать профессионалом в области своей профессиональной деятельности и достичь желаемых целей.

Ключевые слова: самостоятельная работа, мотивация, педагогическое вмешательство, рефлексия студентов.

В настоящее время проблема постоянного развития личности на протяжении всей его профессиональной деятельности является наиболее актуальной, особенно с учётом последних изменений, связанных с увеличением срока трудовой занятости населения в трудовом законодательстве РФ. В процессе профессиональной практики работник должен не только демонстрировать наличие знаний в определенной сфере деятельности, но также использовать творческий подход к решению ряда профессиональных задач. Каждая профессиональная ситуация уникальна и требует выработки конкретной стратегии для достижения положительного результата. Способность анализировать проблемы и принимать решения в соответствии с меняющимися обстоятельствами в профессиональной среде есть отражение непрерываемого процесса саморазвития личности, ее оценки окружающей среды и реакции на изменяющиеся условия.

Согласно позиции большинства учёных, саморазвитие в образовании рассматривается как процесс педагогического воздействия, направленный на постоянное развитие потенциальных возможностей обучающегося с целью их эффективной реализации в будущей профессиональной и социальной деятельности. Профессиональная деятельность педагога должна быть сконцентрирована на формировании устойчивой способности обучаемого к постоянной внутренней активности, самостоятельности в приобретении знаний, самосовершенствовании и расширении своего кругозора. Разработке теоретических основ педагогического руководства процессов саморазвития и самовоспитания посвящены работы С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского [1].

Процесс саморазвития обуславливается высокой степенью самостоятельной деятельности студента. Самостоятельность предполагает целенаправленную деятельность студента, осуществляемую по определенному плану с применением наиболее рациональных методов и приемов учебной работы, с оптимальным распределением времени и способностей с учетом оценки результата данной деятельности. Принимая во внимание ускорившиеся темпы технологического развития, в результате которого произошел резкий скачок темпа развития общества в целом и каждой отдельной личности, самостоятельность как способность к индивидуальному планированию своей деятельности обуславливает направление образования в вузе.

Век цифровых технологий задает траекторию развития личности, положительная динамика которой определяется способностью человека к самостоятельному решению целей и задач, формированию направления личной деятельности. Современные условия профессиональной реализации в социуме диктуют не только приобретение студентами знаний и навыков, необходимых в их будущей профессиональной деятельности, но и развитие умения выстраивать стратегию собственной жизни, самостоятельно определяя свой внутренний потенциал личностного роста, обладать навыками самоорганизации, способностью учиться, уметь устанавливать приоритеты, ставить оперативные и стратегические цели и добиваться их достижения [2]. Формирование и развитие самостоятельности как способности внутренней активности студента, направленной на приобретение знаний и навыков, представляет собой главное направление педагогической деятельности в процессе обучения иностранному языку.

Анкетирование студентов Юридического факультета Финансового университета при Правительстве РФ, направленное на определение мотивации студентов к изучению иностранного языка, показало, что целью изучения дисциплины студентами является: использование для общения в Интернет пространстве (7%); общение за рубежом во время летнего отдыха и возможного обучения (33%); общекультурное развитие (11%); применение в будущей профессиональной деятельности (49%). Отношение студентов к деятельности позиции в процессе овладения иностранным языком демонстрируется следующим образом: 11% студентов постоянно проявляют активность на занятиях, регулярно

выполняют домашнее задание; 27% стараются быть активными на занятиях, но редко выполняют домашнее задание; 46% отвечают только тогда, когда им задает вопрос преподаватель, выполняют только письменные формы домашнего задания; 16% не проявляют активности на занятиях, редко выполняют домашнее задание. Относительно педагогической поддержки 27% студентов отмечают, что педагогическое руководство необходимо и во время аудиторной и внеаудиторной работы; 73% указывают, что педагогическое участие необходимо только на занятиях, и именно на занятиях преподаватель дает четкие указания по выполнению внеаудиторной работы.

Определение целей студентов относительно изучения иностранного языка позволяет выявить потребности студентов, достижение которых возможно при реализации разработанного учебно-методического комплекса. Соотнесение плана деятельности педагога с учебными целями студентов позволяет сформировать стратегию обучения иностранному языку в конкретных группах, четкое следование которой позволяет определить эффективность совместной деятельности «педагог-студенты».

Самостоятельность студента, воплощаемая в процессе самообучения, основывается на активизации интеллектуальных, познавательных и организационных действий студента, которые направлены на продуктивное овладение знанием необходимым для практического применения в дальнейшем. Г.В. Чернова и Е.Н. Денисов указывают наличие взаимосвязанных принципов, определяющих основы процесса самообучения:

- приоритетности формирования мотивации процесса обучения;
- последовательности и преемственности в расширении сферы учебной самостоятельности студентов;
- прогрессирующей минимизации педагогического вмешательства в процессе самообучения (переход с внешних форм управления на внутренние, рефлексивные);
- предпочтение творческих видов деятельности над репродуктивными;
- накопления и интеграции используемых форм и приемов самообразования [3].

Толчком к самостоятельной внутренней активности студента является мотивация к вовлечению личности в определенный процесс, в частности к изучению иностранного языка. Мотивация является ключевой составляющей учебного процесса обучения иностранному языку в вузе. Согласно И.А. Зимней, мотивация – есть совокупность причин, психологические объясняющих поведение человека. Именно мотивация определяет выбор человека, делает его поведение целесообразным [4, с. 127]. Мотивация к обучению усиливается желанием студента стать востребованным специалистом в профессиональной сфере. Знание иностранного языка в настоящее время стало одним из основных требований работодателей, поскольку, несмотря на применение экономических ограничений в виде санкций, экономические отношения огромного количества предприятий строятся на взаимодействии с зарубежными бизнес партнерами. Успех делового сотрудничества в значительной степени зависит от понимания интенций партнеров в ситуациях иноязычной коммуникации. Иностраный язык становится реальностью деловой коллаборации.

Учебная мотивация определяется рядом факторов. К ним относят – образовательную систему, конкретное образовательное учреждение, организацию учебного процесса, особенности преподаваемого учебного предмета, личностные характеристики педагога и т. д. Каждый из этих факторов оказывает существенное влияние на формирование мотивации студента к обучению в целом и к изучению конкретной дисциплины. Следует отметить, что существенной характеристикой структуры мотивации является выделение внутренней и внешней форм мотивации. Внешняя мотивация характеризуется воздействием на обуча-

ощегося, которое оказывается на него каким-либо субъектом в его окружении, либо внешними факторами (хорошая оценка, похвала), которые определяют его отношение к деятельности. Внутренняя мотивация представляет собой внутреннее побуждение обучаемого к деятельности, которую он сам производит. Важным относительно внутренней мотивации являются не только отношение к результату деятельности, но и к самому учебному процессу, стремление к саморазвитию в результате данного процесса. А.К. Маркова подчеркивает важность внутренних мотивов, которые относятся к познавательным. Внутренние мотивы составляют основу самообразования, поскольку побуждают студента к овладению новыми знаниями, к усвоению способов освоения этих знаний. Внутренняя мотивация, стимулируемая данными мотивами, способствует самосовершенствованию личности, направлена на изучение дисциплины, связана непосредственно с содержанием учебной деятельности [5, с. 67].

Выше указанный принцип последовательности и преемственности в расширении сферы учебной самостоятельности студентов на наш взгляд определяет характер взаимодействия «педагог-студент», способствующее развитию способности студента к организации самостоятельной деятельности. Самоорганизация определяется как «процесс упорядоченной сознательной деятельности личности (субъекта деятельности), направленный на организацию и управление самой собой для достижения поставленных целей» [6, с. 79]. Отмечается, что навыки самоорганизации представляют собой способность студента учиться, уметь устанавливать приоритеты, ставить оперативные и стратегические цели и добиваться их достижения, что предполагает повышение качества основной составляющей процесса обучения – учебной деятельности. [7, с. 3]. При формировании навыка самоорганизации следует помнить о необходимости студенту в процессе самостоятельной работы формулировать четкие установки выполнения конкретного вида деятельности, выявления трудностей усвоения материала, анализа проблемы и определения способа ее преодоления. Обработка данной стратегии позволяет постепенно минимизировать педагогическое вмешательство в процессе самообучения.

Постепенное сведение педагогического вмешательства в самостоятельную работу студента основанное на переходе от внешних форм управления со стороны педагога на внутреннее управление своей деятельностью со стороны студента наиболее успешно проявляется в процессе подготовки заданий, предполагающих рефлексию обучаемых при его выполнении. Постепенная подготовка студентов к овладению конкретного рефлексивного умения основывается на поэтапном предъявлении преподавателем действий по выполнению конкретного задания.

В настоящее время процесс обучения иностранному языку основывается на принципах целостного обучения, ориентированного на становление вторичной языковой личности в неязыковом вузе на педагогических условиях образовательной деятельности вуза, учитывая его профиль, что, в свою очередь, определяет сферу профессионально ориентированного речевого общения [8, с. 141]. Учитывая направленность будущей профессиональной деятельности и формируя способность к самостоятельной деятельности, студентам юридического факультета на занятии (например, по теме "Company Law") предлагается прослушать аудио запись встречи юриста с клиентом по вопросу открытия бизнес предприятия (lawyer – client meeting). В следующем задании студентам нужно кратко изложить ключевые пункты взаимодействия «юрист-клиент» в виде Lawyer's Notes: 1) subject of the meeting; 2) client's needs/wishes/preferences; 3) advantages/disadvantages of client's future actions; 3) lawyer's advice. Выполняя данное задание, коммуникативные действия участников аудио записи подвергаются анализу и вербализации студентами, поскольку они уточняют единицы информации, задавая специальные вопросы студенту-партнеру или студентам группы. Представление поясняющей информации, выражение согласия или несогласия, участие в коммуникативном взаимодействии представляет один из этапов формирования определенного рефлексивного умения в познавательном процессе на заданную ситуацию.

Для перехода к самостоятельному этапу деятельности, студентам предлагается проиграть роль клиента и юриста в заданной ситуации. Задачей клиента является обоснование выбора конкретного типа бизнес предприятия. Партнеры обсуждают ситуацию с целью поиска успешного решения. Умение проанализировать ситуацию с разных сторон участников коммуникации способствует активности студентов в построении учебного взаимодействия. Модель имитируемых отношений может удачно и продуктивно использоваться в ситуациях профессионального общения в будущем. О.Ю. Дитяр отмечает, что при использовании активных методов обучения, педагог готовит учебно-методический материал,

содержание которого представляет учебную ситуацию профессиональной направленности [9].

Письмо как самостоятельный вид обучающей деятельности способствует формированию личностного отношения к передаваемой информации, а также самостоятельному преодолению трудностей формулировки выражения информации в письменном виде, поскольку студент имеет достаточно времени для выработки нескольких вариантов письменных текстов с использованием различных по форме и содержанию языковых единиц. Создание образцов деловой переписки становится для студента средством, благодаря которому обучаемый преодолевает страх и дискомфорт создания собственного информативного текста. Таким образом достигается некая степень самостоятельности и преодолеваются причины демотивации.

Подготовка служебной записки коллеге (Memorandum / Memo) – это следующий этап развития заданной ситуации с активизацией творческих видов самостоятельной деятельности на основе репродуктивных. Студенты осуществляют поиск законодательных документов, которые могут применяться как подтверждающие или опровергающие возможность решения ситуации. Стиль пояснительной записки отличается от других видов деловой корреспонденции. Задачей студентов является кратко и четко изложить суть проблемы; перечислить нормативные акты, применимые к ситуации; указать выработанное направление деятельности с клиентом. Важной особенностью данного вида работы является переработка большого объема информации и её представление в сжатом виде. Осуществляя данный вид работы студентам необходимо осуществлять грамматические трансформации – усечение объемных участков информации с вычленением ключевых единиц содержания (членение предложений; объединение предложений; грамматические замены).

Несмотря на сложность выполнения данного вида задания для студентов, ни в коем случае не следует от него отказываться. Написание служебной записки представляет собой сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности. Создавая данный вид письма, студент использует устойчивые лексические словосочетания и фразы исходного текста, но поскольку задачей является выделить только наиболее важные участки информации, студент вынужден производить самостоятельное переосмысление общего содержания текста и, перерабатывая его, представлять логически связанный мини текст, соответствующий стилю делового письма данного вида. Использование активной лексики по заданной теме, применение навыков активизации различных грамматических явлений ведут к формированию не только навыком письма, но и развитию навыков устной речи.

С целью развития навыка самостоятельного составления письменного образца данного вида, студентам предлагаются задания определения логического построения текста служебной записки. Обучающиеся получают три текста служебных записок, в которых порядок основных частей (можно даже абзацы основной части сообщения использовать) перепутаны. В формулировке задания перечисляются наименования основных частей служебной записки (Heading; Subject and Date; Message – a) Introduction; b) Details; c) Response). Студентам необходимо распределить части перепутанного текста согласно структуре служебной записки. Студенты очень часто отмечают трудности создания структурно и логически связанных текстов и письменной, и устной речи. Данного типа упражнения позволяют студентам выработать навык структурного построения текста с учетом логического представления информации заданного образца делового письма.

Применение в учебном процессе организационно-методических заданий ведут к накоплению форм и приемов, которые могут быть интегрированы студентом при выполнении самостоятельной творческой деятельности, и, таким образом способствуют формированию способности обучаемых к самообразованию и саморазвитию. «Обеспечение студента необходимыми методическими материалами с целью трансформации самостоятельной работы студента в творческий процесс является залогом успешности в самостоятельном изучении языка» [10]. Учебная деятельность на занятиях должна быть направлена на формирование навыка самостоятельной работы. Планируя применение учебно-методических материалов, преподаватель должен учитывать интересы студентов (в частности, направление их будущей профессиональной деятельности) для активизации их познавательно-творческой деятельности, побуждающей обучаемых к самостоятельному мышлению, саморазвитию. «Навыки мышления высшего порядка выводят индивидуальный образовательный ресурс студента на качественно новый уровень, так как ориентируют на активное практическое применение знаний: студенты должны не только знать и понимать базовые концепции и принципы, но и быть в состоянии их активно использовать в академической и профессиональной деятельности» [11, с. 11].

Библиографический список

1. Варий М.И. *Психология: учебное пособие*. Available at: https://studbooks.net/1718759/psihologiya/samorazvitie_lichnosti_studentov_protsesse_obucheniya_vuze
2. Самсонова А.О., Мищенко Д.Ю. Факторы, препятствующие эффективному развитию личности в процессе обучения в вузе (на примере студентов первого курса). *Фундаментальные исследования*. 2013; № 1; Ч. 3: 647 – 651.
3. Чернова Г.В., Денисов Е.Н. Познавательная самостоятельность как путь самореализации личности в обучении. *Novainfo*. 2017; Т. 2, № 67: 239 – 242.
4. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, 1991.
5. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения*. Москва: Просвещение, 1990.
6. Носкова Т.Н., Куликова С.С. *Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/informirovanie-kompetentsii-samoorganizatsii-studentov-kak-osnovy-obucheniya-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede-universiteta>

7. Курц М.В. Педагогические факторы и барьеры развития способностей самоактуализации студентов в учебной деятельности. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Казань, 2010.
8. Ростовцева П.П., Гусева Н.В., Соболева О.С. Адаптация студентов неязыковых вузов к профессионально ориентированной коммуникативной деятельности. *Педагогика и психология образования*. 2018; 1: 138 – 142.
9. Дигтяр О.Ю. Современные образовательные технологии преподавания иностранных языков студентам неязыковых вузов в условиях реализации стандартов нового поколения и информатизации образования. *Мир педагогики и психологии*. Available at: <http://scipress.ru/pedagogiy/articles/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-prepodavaniya-inostrannykh-yazykov-studen>
10. Фомина С.Б. Потенциал самостоятельной работы при обучении иностранному языку студентов высших учебных заведений. *SCI-ARTICLE.RU*. Available at: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1477213179>
11. Мельничук М.В. Традиционный императив и инновационная парадигма в контексте высшего образования. *Международный журнал экономики и образования*. 2016; Т. 2; № 4: 7 – 13.

References

1. Varij M.J. *Psihologiya: uchebnoe posobie*. Available at: https://studbooks.net/1718759/psihologiya/samorazvitie_lichnosti_studentov_protseesse_obucheniya_vuze
2. Samsonova A.O., Mischenko D.Yu. Faktory, prep'yatstvuyushchie `effektivnomu razvitiyu lichnosti v processe obucheniya v vuze (na primere studentov pervogo kursa). *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 1; Ch. 3: 647 – 651.
3. Chernova G.V., Denisov E.N. Poznavatel'naya samostoyatel'nost' kak put' samorealizatsii lichnosti v obuchenii. *NovInfo*. 2017; Т. 2, № 67: 239 – 242.
4. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
5. Markova A.K. *Formirovanie motivatsii ucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
6. Noskova T.N., Kulikova S.S. *Formirovanie kompetentsii samoorganizatsii studentov kak osnovy obucheniya v sovremennoj obrazovatel'noj srede universiteta*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentsii-samoorganizatsii-studentov-kak-osnovy-obucheniya-v-sovremennoj-obrazovatel'noj-srede-universiteta>
7. Kurc M.V. *Pedagogicheskie faktory i bar'ery razvitiya sposobnostej samoaktualizatsii studentov v uchebnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Kazan', 2010.
8. Rostovceva P.P., Guseva N.V., Soboleva O.S. Adaptatsiya studentov neyazykovykh vuzov k professional'no orientirovannoy kommunikativnoy deyatel'nosti. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2018;: 138 – 142.
9. Digtyar O.Yu. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii prepodavaniya inostrannykh yazykov studentam neyazykovykh vuzov v usloviyah realizatsii standartov novogo pokoleniya i informatizatsii obrazovaniya. *Mir pedagogiki i psihologii*. Available at: <http://scipress.ru/pedagogiy/articles/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-prepodavaniya-inostrannykh-yazykov-studen>
10. Fomina S.B. Potencial samostoyatel'noj raboty pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy. *SCI-ARTICLE.RU*. Available at: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1477213179>
11. Mel'nichuk M.V. Traditsionnyj imperativ i innovatsionnaya paradihma v kontekste vysshego obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal `ekonomiki i obrazovaniya*. 2016; Т. 2; № 4: 7 – 13.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 371.134

Sitarov V.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: sitarov@mail.ru
Shonin M.Yu., postgraduate, Moscow University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: st_max_92@mail.ru

PROFESSIONAL ORIENTATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF THE TEACHER OF COMPREHENSIVE SCHOOL. The objective picture characterizing the current state of Russian school education indicates a set of the available problems. One of them is connected with the low level of the methodical competence of teaching teachers connected with the insufficient level of activity of teachers in the course of implementation of professional activity by them. The interrelation between professionally directed cognitive activity and a problem of formation of professional competences of the teacher of comprehensive school is shown in this article. The authors conclude that the ability of the teacher to competently set a goal, to present her a set of tasks will form from the private activities of students joint cognitive activity. The process of preparing the teacher for the lesson should be due to the organization of beneficial speech effects on the emotional area of consciousness of the student. The essential features of cognitive activity considered in the article allow to determine the professional portrait of the modern teacher of secondary school most adequately.

Key word: cognitive activity, teacher, professional orientation, student, essential signs of cognitive activity, cognitive interest, initiative, skill to communicate, will, commitment.

V.A. Ситаров, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии высшей школы, АНО ВО «Московский гуманитарный университет», г. Москва, E-mail: sitarov@mail.ru

М.Ю. Шонин, аспирант каф. педагогики и психологии высшей школы, АНО ВО «Московский гуманитарный университет», г. Москва, E-mail: st_max_92@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Объективная картина, характеризующая современное состояние отечественного школьного образования, указывает на множество имеющихся проблем. Одна из них связана с низким уровнем методической компетентности преподавания учителей, связанной с недостаточным уровнем активности учителей в процессе осуществления ими профессиональной деятельности. В данной статье показана взаимосвязь между профессионально направленной познавательной активностью и проблемой формирования профессиональных компетенций учителя общеобразовательной школы. Авторы делают вывод о том, что умение учителем грамотно ставить цель, представлять ей совокупность задач позволит сформировать из частных активностей учащихся совместную познавательную деятельность. Процесс подготовки учителя к уроку должен быть обусловлен организацией благотворного речевого воздействия на эмоциональную область сознания школьника. Рассмотренные в статье существенные признаки познавательной активности позволяют наиболее адекватно определить профессиональный портрет современного учителя общеобразовательной школы.

Ключевые слова: познавательная активность, учитель, профессиональная направленность, ученик, существенные признаки познавательной активности: познавательный интерес, инициативность, коммуникабельность, воля, целеустремленность.

Познавательная активность присуща практически любой профессиональной деятельности, а для педагогической она вообще является одной из главных, поскольку, если у учителя отсутствует познавательная активность, то, как она может быть сформирована у ученика, а если она у него и есть, то будет скорее подавляться, а не развиваться. Её специфика, заключается в поиске «различных форм рационализаторской и изобретательской деятельности, направленной на совершенствование орудий труда, технологии и самих способов труда...» (В.Д. Шадриков).

Для понимания содержания познавательной активности было проанализировано более 30 наиболее используемых в современной психолого-педагогической теории определений, что позволило выявить такие основные существенные признаки как познавательный интерес, инициативность, коммуникабельность, воля, целеустремленность. Выделенные признаки позволили обосновать логику развития познавательной активности, подтвержденную в процессе проведения экспериментальной работы, когда развитие того или иного признака или их некоторой совокупности влечет развитие самой познавательной активности [3].

Одним из ключевых признаков познавательной активности является познавательный интерес, который присущ каждому человеку. В процессе педагогической деятельности учителя этот признак проявляется, в первую очередь, в направленности его предметных и профессиональных знаний, которые, соответственно, отражаются и на учениках.

Причиной такого явления является присуще любому человеку и учителю, в том числе, радость познания и процесс поиска, которые связаны с удовлетворением потребности мотивационной и эмоциональной сфер деятельности. Известно, что педагогическая деятельность невозможна без соответствующих знаний, а сила эмоций и умственной деятельности пронизывает всю поисковую деятельность учителя, обусловленную самим содержанием интереса.

Интерес проявляется в стремлении к познанию объекта, к овладению тем или иным видом деятельности. Ещё выдающийся советский психолог В.А. Крутецкий писал, что интерес носит «избирательный характер, выступает одним из существенных симптомов приобретения знаний, расширения кругозора, служит важным условием подлинно творческого отношения к работе» [1, с. 32]. Интерес выступает необходимым условием самой деятельности, привлекает и побуждает его заниматься (А.Д. Потемкин). Так увлеченность учителя своей профессиональной деятельностью помогает ему видеть положительные стороны своего труда, даже тогда, когда существуют объективные факторы испытывать неудовлетворенность. Такой учитель вдохновляется своими учениками, что подталкивает его к развитию своих профессиональных качеств (Н.А. Бурга). Профессионально направленный познавательный интерес применительно к педагогической деятельности можно охарактеризовать по нескольким позициям.

Во-первых, с позиции психологической теории, рассматривающей основы интереса и причины его зарождения. Первоначальный интерес человека к знанию возникает от потребности в нем (Н.Г. Морозова). Так же и выбор профессии у выпускника школы обусловлен с высокой степенью притязания к тем функциям, которые декларирует та или иная профессия. Применительно к учительской деятельности можно отметить, что выбор профессии учителя связан с желанием, с одной стороны формировать у будущего поколения системы необходимых знаний, умений, навыков и компетенций, с другой – развивать личность каждого учащегося в соответствии с существующими в обществе ценностными ориентирами (М.Ю. Шонин).

Во-вторых, познавательный интерес можно рассматривать как положительную эмоциональную реакцию, возникающую при интересной для человека работе. Для заинтересованного в своей профессии и результате учителя профессиональный интерес – объективно существующее явление, содержанием которого является педагогическая деятельность и потребность к ней, а не только состояние сознания, направленность мысли и внимание. Профессиональная направленность интереса выражается в сосредоточенности мысли личности на предмете избранной профессиональной деятельности, в положительном отношении к ней [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что познавательный интерес обеспечивает предметно-преобразующее познавательное развитие учителя, направленное на удовлетворение потребности посредством эмоционально-интеллектуальных отношений, в основу которых положены предметные и профессионально-педагогические знания.

Деятельность учителя – это сложный динамический профессиональный труд, которому присущи определенные функции, обеспечивающие её эффективное и устойчивое существование. Среди них: образовательная, воспитательная, развивающая, организационно-управленческая и др. Для того, чтобы реализовать указанные функции на практике, учитель должен обладать рядом качеств, характеризующих его как профессионала. К профессионально необходимым качествам учителя, характеризующее его с объективно-психологической стороны относится творческая инициативность, которая представляет собой «идеальность, порождающая нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью» [2, с. 492]. Мотивационной стороной такой деятельности является специфическая потребность в поиске и преобразовании личной педагогической практики. Учитель, реализует свои инициативы на уроке, всегда вносит творческие элементы в свою педагогическую деятельность. Творчество в труде учителя – это полная реализация потенциальных сил и возможностей педагога, что важно и для развития ученика, и для самого учителя.

Творческая деятельность позволяет отразить уровень профессионализма и личный опыт педагога и является способом реализации его актуальных профессиональных инициатив. Например, учитель, с целью вовлечения учащихся в образовательный процесс, организывает на уроках математики процесс обучения с использованием математических сюжетов и занимательных задач из различных литературных произведений. Так на уроке по теме «Подобие треугольников» учитель может воспользоваться математическим сюжетом из литературного произведения французского писателя Ж. Верна «Таинственный остров», в сюжете которого инженер Сайерс Смит с целью измерения высоты отвесной скалы в условия ограниченного набора ресурсов использует свои знания о подобных треугольниках.

Традиционный урок представляет собой множество различных ситуаций коммуникативного взаимодействия, в процессе которого учитель, профессио-

нально владея учебным материалом, достигает не только поставленные учебные цели, но и развивающие и воспитательные, в первую очередь за счет речевого общения.

Речевое общение – это целостный процесс взаимодействия между участниками коммуникации, направленный на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекающий на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин).

В структуре речевого общения ученые выделяют два основных компонента: речевое поведение и речевую деятельность. Результатом речевого поведения выступают отношения между людьми. Речевое поведение включает и передачу экспрессивной информации, обеспечивающей регуляцию взаимоотношений с учащимися (Н.К. Гарифуллина). Речевое поведение – это «обусловленные ситуацией общения эмоции, действия, поступки человека, выраженные с помощью языка и невербальных средств» (О.М. Казарцева). Эффективная реализация речевого поведения учителем на уроке предполагает, во-первых, недопущение грубости, например замечаний: «Сиди и молчи!», «Ну что сидишь, я же вошла в класс» и др., во-вторых, умение учителя трансформировать свою речь так, чтобы приспособить её для понимания школьниками. Результатом речевой деятельности являются мысль и текст.

Таким образом, процесс подготовки учителя к уроку обусловлен в первую очередь организацией благотворного речевого воздействия на эмоциональную область сознания школьника.

В процессе урока-беседы, учащимся делегируется активная роль в обсуждении изучаемого явления, где учитель занимает позицию руководителя беседы и окончательно формулирует выводы. Для организации данной формы урока учителю необходимо уметь тщательно подбирать вопросы и предвидеть на них возможные варианты ответов, что способствует созданию положительного эмоционально-воспитательного фона учебно-научного общения.

В процессе подготовки и проведения урока учитель то и дело сталкивается с различными внешними и внутренними трудностями, без преодоления которых его деятельность не может быть признана успешной. Примером внешних трудностей может являться сложность педагогической ситуации, субъективно неадекватная от педагога, например, начинающий учитель берет «трудный» класс, в котором у учащихся отсутствует устойчивое внимание, с ярко выраженной эмоциональностью, недостаточностью развития словесно-логической памяти и т. д. Подобная ситуация порождает внутренние трудности у самой личности учителя: наличие у него таких психологических состояний, которые не позволяют ему адекватно применить необходимые средства для успешной педагогической деятельности. Для ее разрешения от учителя требуется проявления определенного набора волевых черт характера.

Главным признаком устойчивости волевых свойств личности является постоянство проявления волевого усилия в однотипных ситуациях. Показателем устойчивости свойства является как длительность волевого усилия, так и количество попыток, направленных на преодоление определенных трудностей. Сила и устойчивость волевых свойств взаимосвязаны: чем выше степень возбуждения волевого усилия, тем с большим упорством человек способен преодолевать трудности, постоянно возобновляя попытки (С.Л. Рубинштейн).

В связи с этим умение человека регулировать психическое состояние в ситуациях эмоционального напряжения с помощью осознанного проявления волевых свойств характера имеет большую педагогическую и психологическую значимость для организации всей его деятельности и поведения.

Одним из наиболее эффективных способов обучения и развития, охватывающих массы учащихся осуществляется путем организации совместной деятельности, в которой субъекты (учитель и ученики) совместно воздействуют на объект изучения с целью его осознания и преобразования. «Кооперирование людей в труде вызвано необходимостью овладения таким предметом труда, который недоступен отдельно человеку, а если и доступен, то только своей частью» (А.Л. Журавлев).

Важнейшим признаком совместной деятельности выступает наличие общей цели, к достижению которой стремятся все субъекты деятельности. Под общей целью понимают идеально представленный будущий результат. Важнейшим условием реализации совместной деятельности является, во-первых, представление общей цели частными и конкретными задачами, во-вторых, распределение индивидуальных деятельности с учетом эффективности выполнения каждой задачи конкретным субъектом.

Совместная деятельность учителя и ученика на уроке определена единством цели и результата этой деятельности. Цель учителя определяется целью деятельности, поставленной на конкретном уроке, которая впоследствии переформулируется с учётом познавательных мотивов учеников. В такой последовательности цель деятельности на уроке принимается учеником как личностно значимая, посредством чего он и становится субъектом конкретной учебной деятельности. Данное согласование осуществляется учителем на всех этапах урока в процессе деятельности по целеполаганию. Так на основе собственных педагогических мотивов он формулирует цель учебной деятельности таким образом, чтобы из более широкого поля мотивов деятельности ученика актуализировать познавательные, включающие его в учебную деятельность.

Исходя из этого, очевидно, что умение учителем грамотно ставить цель, представлять ей совокупность задач позволит сформировать из частных активностей учащих совместную познавательную деятельность.

Таким образом, рассмотренные существенные признаки познавательной активности позволяют наиболее адекватно определить профессиональный портрет современного учителя общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. Крутецкий В.А. *Психология*. Москва: Просвещение, 1980.
2. *Советский энциклопедический словарь*. Главный редактор А.М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия, 1987.
3. Шонин М.Ю. Определение содержания психолого-педагогического понятия «познавательная активность» методом контент-анализа. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; 61-2: 249 – 252.
4. Эсаулов А.Ф. О формировании профессиональных интересов старших школьников. *Учёные записки ЛГУ*. Серия: Философские науки. 1956; Вып. 9; № 214: 77 – 88.

References

1. Kruteckij V.A. *Psichologiya*. Moskva: Prosveschenie, 1980.
2. *Sovetskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor A.M. Prohorov. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1987.
3. Shonin M.Yu. Opredelenie soderzhaniya psichologo-pedagogicheskogo ponyatiya «poznatel'naya aktivnost'» metodom kontent-analiza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; 61-2: 249 – 252.
4. 'Esaulov A.F. O formirovanii professional'nyh interesov starshih shkol'nikov. *Uchenye zapiski LGU*. Seriya: Filosofskie nauki. 1956; Vyp. 9; № 214: 77 – 88.

Статья поступила в редакцию 30.03.19

УДК 379.8

Roitblat O.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector of Tyumen Regional State Institute of Regional Education Development (St. Petersburg, Russia), E-mail: info@togirro.ru

Surtayeva N.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

Margolin Zh.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: krasney@mail.ru

SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES IN CONDITIONS OF INNOVATIVE TRANSFORMATIONS OF THE SOCIAL ENVIRONMENT. The article deals with issues related to understanding of the basics of socio-cultural activities, provides different points of view, the comparison of which allows seeing the picture in the scientific and pedagogical research on this issue. A large number of researchers start from the position presented in the dictionary of S. I. Ozhegov, where social and cultural activities are considered as “communion” and from here come all other developments. Teachers are trying to find an answer to the question of how to attach, by what means, how to use the opportunities of the environment, and hence the question is clear: “How are socio-cultural activities and the social environment interrelated?”. Considering the question of social and cultural activity, the article touches upon the question of methods and technologies of organization of this activity. The article offers the authors' view on the consideration of the relationship between socio-cultural activities and the environment, based on the position of the researchers.

Key words: social and cultural activity, social environment, educational environment, developing environment, environment components.

О.В. Ройтблат, д-р пед. наук, проф., ректор Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: info@togirro.ru

Н.Н. Суртаева, д-р пед., наук, проф. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

Ж.Б. Марголина, канд. пед., наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена г. Санкт-Петербург, E-mail: krasney@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с пониманием сути социально-культурной деятельности, приводятся различные точки зрения, сравнение которых, позволяет увидеть картину в научно-педагогических исследованиях по данному вопросу. Большое число исследователей отталкиваются от позиции, представленной в словаре С.И. Ожегова, где социально-культурная деятельность рассматривается как «приобщение» и отсюда исходят все остальные разработки. Педагоги пытаются осуществить поиск ответа на вопрос как приобщать, при помощи каких средств, как использовать возможности среды, а отсюда понятен вопрос: «Как взаимосвязаны социально-культурная деятельность и социальная среда?». Рассматривая вопрос социально-культурной деятельности, в статье затрагивается вопрос методов, способов и технологий организации этой деятельности. В статье предлагается авторский взгляд на рассмотрение вопроса взаимосвязи социально-культурной деятельности и среды с опорой на позиции исследователей.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, социальная среда, воспитательная среда, развивающая среды, компоненты среды.

На современном этапе общественного развития стремительно разворачиваются инновационные процессы в социальном мире. Зарождение глобального рынка, приобретение национальными экономиками интернационального и транснационального характера, глобальное перераспределение труда, мгновенно осуществляемые коммуникации, вынужденная и свободная миграция (приводит к смешению культур (ассимиляция, инкультурация, интеграция...), все это не может не оказывать влияние на социокультурное пространство, социальную среду, социокультурную деятельность, как ее восприятие, так и организацию.

В условиях противоречивого развития современной методологии в теории социально-культурной деятельности обострилась проблема рассмотрения сущности понятия «социально-культурная деятельность». Социально-культурная деятельность понимается как процесс «приобщения», целесообразная деятельность, культурная деятельность, общественная практика, исторически обусловленный социально-востребованный процесс преобразования культуры, деятельность по выявлению и сохранению, совокупность педагогических технологий, профессиональная деятельность, как область научно-педагогической практики и теории, специфическая область знания, целостное педагогическое явление и т. д. Данное понятие рассматривается с различных научных направлений –

социологии, педагогики, юриспруденции, философии. Терминология, рассматривающая различные стороны социально-культурной деятельности отражена и в нормативно – правовых актах. Так, «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» приводят понятия, которые раскрывают культурную составляющую жизни страны. Используемые термины официально закрепляются в законодательных документах и ориентируют на рассмотрение различных сторон культурной составляющей жизни страны. К таким понятиям отнесены культурные ценности, культурная деятельность, культурные блага, творческая деятельность, творческий работник, достоинство культур народов и национальных групп, культурное достояние народов Российской Федерации, культурное наследие народов Российской Федерации, культурные аспекты программы развития, государственной культурной политики [1]. Приведём несколько позиций, в которых авторы рассматривают содержание социально-культурной деятельности. М.А. Ариарский определяет данное понятие как обусловленную нравственными и интеллектуальными мотивами общественно целесообразную деятельность по созданию, освоению, сохранению ценностей культуры. Социально-культурную деятельность автор рассматривает как социальный феномен, как деятельность, которая находится в зависимости от внутренних потребностей человека. При этом де-

тельность автор рассматривает как занятия, труд, как научная деятельность, как педагогическая деятельность, которые, он рассматривает через призму трех компонентов (создание, освоение, сохранение) [2]. Именно эти компоненты и должны лежать в основе культуротворческой деятельности педагога с обучающимися. Сначала познакомить с объектами культуры, затем, создать условия для освоения «присвоения» и в последующем привитие культуры сохранения (сбережения). А.В. Соколов также выделяет три составляющих социально-культурной деятельности «это культурная деятельность социальных объектов по: а) созданию культурных ценностей (творчеству); б) развитию способностей индивидов и обслуживанию их творческой деятельности; в) коммуникации, т.е. распространению, сохранению и общественному использованию всех видов культурных ценностей» [цит по 3, с. 31]. Рассматривая содержание понятия «социально-культурная деятельность» А.В. Соколов выделяет такие компоненты как – субъект деятельности (обозначается социальная принадлежность); как методы, средства, технологии (опять-таки опосредованно, через семы создания, сохранения и как специфика деятельности (её творческая и развивающая направленность)). А.Д. Жарков рассматривая различные понятия, затрагивающие те или иные стороны социально- культурной деятельности, которые формируют представления о её развитой терминологической системе, наделяет различными признаками, например порядочности, междисциплинарности, мультидисциплинарности, подчиненности и др. Автор отмечает «ценность является понятием, эксплицирующим развитие социально-культурной деятельности. Именно она представляет собой основополагающий принцип, объясняющий социальное бытие человека в его экзистенциальном проявлении» [цит. по 4, с. 101]. Подчеркивая принадлежность к профессиональной деятельности А.Д. Жарков рассматривает природу: «является формой человеческой активности с позитивной энергией созидательной направленности на обновление; – по содержанию представляет собой действия всех ее субъектов; имеет мотив и заданную цель; реализуется посредством специфических форм, средств, методов; процесс действия требует творчества; результата носит преобразующий обновленный характер». [4, с. 13]. В.В. Туев отмечает, что социально-культурная деятельность, это процесс приобщения человека к культуре, который управляется обществом и его социальными институтами [5]. Автор делает акцент на термин «приобщение». Обратившись к словарю Ожегова С.И. и Шведова Н.Ю. [6, с. 586] читаем, что приобщение: «Включиться в какую-либо деятельность, стать участником чего-нибудь». Туев В.А. в своей позиции отмечает, что приобщить, значит сделать человека соучастником, включить его в культуру. Рассматривая суть этого толкования, Н.Н. Ярошенко указывает на то, что в таком понимании социально-культурная деятельность становится безразмерно и чрезмерно широким, теряя при этом свою специфику [7, с. 46]. При таком толковании и принятии его к педагогическому процессу возникают вопросы: «Какими способами и средствами, технологиями, формами происходит это приобщение? Как происходит управление обществом и социальными институтами процессом приобщения к культуре?».

Несколько определений социально-культурной деятельности предлагают Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников: «1.социально-культурная деятельность в обыденной жизни употребляется в трех значениях: как общественная практика, в которой задействовано множество профессий, крайне необходимых для современной социокультурной сферы; как учебный предмет, обладающий логикой и структурой; как исторически сложившаяся отрасль научных знаний, теория, которая развивается благодаря усилиям большого отряда ученых и практиков. 2. Исторически обусловленный, педагогически направленный и социально востребованный процесс преобразования культуры и культурных ценностей в объект взаимодействия личности и социальных групп в интересах развития каждого члена общества. 3 деятельность по выявлению, сохранению, формированию, распространению и освоению культурных ценностей» [8, с. 49]. Авторы говорят о восприятии деятельности, как существенной, значимой, не остающейся незамеченной. Деятельность, которая носит преобразующий характер и связанной со способами и средствами, какими организуется эта деятельность. Также авторы рассматривают в ряду терминологий раскрывающих суть социально-культурной деятельности само понятие «культура». Культура трактуется как совокупность обычаев, ценностей, идей, традиций, норм, правил поведения, которые обязательны для данного конкретного общества и выступают показателем он того в какой среде, созданной человеком происходит «преобразование», в том числе преобразование в системе «объект взаимодействия – личности – социальные группы». Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников также подчеркивают специфику социально-культурной деятельности через термины «выявление», «формирование», «сохранение», «распространение», «освоение». И уже само преобразование смыслов социально-культурной деятельности можно отнести к инновационным явлениям, обуславливающим понимание изменений социальной среды. Социальная среда претерпевает существенные изменения вследствие всеобщего вхождения информационно-коммуникативных технологий, создавших условия для сетевого взаимодействия и позволившие в образовательное пространство впустить механизм обучения «без учителя», «head to head», принятие как нормы дистанционных форм обучения, усложнивших вопросы взаимодействия между участниками взаимодействия.

Сложная архитектура переходов и взаимоотношений, характер взаимодействия в различных моделях «среда – ребёнок – родитель – взрослый – педагог – общество» побуждают к поиску ответов на вопрос влияния сре-

ды, социально-культурной деятельности на развитие личности. Еще с начала XX века возник и продолжается спор двух точек зрения. Согласно одной точки зрения в процессе воспитания, социализации доминирует наследственность, а согласно другой, точки зрения, доминирует среда. Подтверждение этому мы находим в высказываниях Дж. Дьюи: «Вся история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей: идей о том, что образование – это развитие, идущее изнутри, что оно основано на природных способностях, и идеи о том, что образование – это формирование, идущее извне и представляющее собой процесс преодоления природных наклонностей и замещения их приобретенными под внешним давлением навыками» [9, с. 38]. На современном этапе вопросы среды рассматривались с различных позиций и хорошо представлены в научных исследованиях. Виды сред, которые представлены в различных научных изданиях, также разнообразны. Так Б.М. Бим-Бад рассуждает о воспитывающей и обучающей педагогических средах. По-особому раскрывает развивающую среду М. Монтессори А.А. Макареня рассматривает теоретико-методологические аспекты культуротворческой среды, которую трактует как: «Под культуротворческой средой мы понимаем совокупность материальных и духовных факторов и средств, способствующих превращению индивида в личность и далее в индивидуальность в процессе решения образовательных задач, направленных на интеллектуальное, художественное и практическое развитие» [10, с. 208]. Автор выдвигает идеи принципа созидающей роли культуротворческой среды в образовании, принципа разработки культурологических программ и условий их функционирования, к которым относит – валеологическую достаточность, преемственность, системно-образующую функцию культуротворческой среды, педагогического интегратизма [10, с. 208 – 209]. Т.П. Калиновская выделяет реабилитационную среду, где рассматривает место игр развивающего, обучающего характера, как компонентов среды. В.А. Явсин и С.Д. Дерябо детально исследуют образовательную среду, Н.В. Ходякова делает акцент на личность развивающую образовательную среду. Наряду с этим сегодня речь идет и об инклюзивном образовании [11], где также обозначаются специфические элементы этой среды. В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, М.Г. Ярошевский и др. определяют социальную среду как окружающее человека в его социальной жизни, различных аспектах жизнедеятельности. Практически совпадающие позиции высказывает А.А. Макареня о социальной среде, добавляя культуротворческую составляющую «Социокультурной средой мы называем часть социально-экономического и культурнообразовательного пространства региона, с помощью которых может осуществляться социализация и инкультурация личности в образовательном процессе при реализации гуманистической концепции образования (научная картина мира, подготовка к будущей жизнедеятельности; использование дидактических возможностей учебных предметов и образовательных областей для содействия учащимся в выявлении способностей, склонностей, возможностей)» [10, с. 226 – 227]. Именно социальная среда, социально-культурная среда непосредственно связаны с социально-культурной деятельностью человека (в образовании в создании такой среды в качестве проектировщика, конструктора выступают педагоги, руководители образовательных организаций и педагоги, организующие деятельность учащихся), которая влияет, меняет эту среду, а среда в свою очередь открывает ракурс для исследования проблем нахождения человека в условиях этих изменений. Социально-культурная деятельность в образовательных организациях может проявляться в выполнении совместных проектов, заданий, исследований, поисков культурного наследия и носителей этого культурного наследия. В качестве такого вида деятельности можно назвать создание именных кабинетов, вместо предметных в образовательной организации. Так, вместо кабинета химии, можно организовать кабинет Д.И. Менделеева, вместо кабинета начальной школы, кабинет П.П. Ершова, вместо кабинета литературы, кабинет А.С. Пушкина, вместо кабинета музыки, кабинет Д. Шостаковича с учетом региональной специфики и т. д. В этом случае легко вовлечь обучающихся в совместную деятельность по насыщению культурными составляющими таких кабинетов. Беря за основу понимание среды как «все окружающее» человека открывается широкий круг способов употребления и раскрытия ее содержательной составляющей и конечно рассмотрения вопросов ее роли в социально-культурной деятельности. На современном этапе при рассмотрении педагогической среды (а мы её относим к социально-культурной) трактуют как целенаправленно организуемая, управляемая интеграция воспитательных возможностей всех социальных институтов, при чем отмечается, что субъектом управления могут вступать региональные, муниципальные органы управления. В качестве цели такой среды обозначают создание окружающего пространства, которое положительно влияет на активность, сознательность, социальную ответственность личности. Говоря о культурной составляющей среды, пространства важное место занимает эмоциональная составляющая субъектов взаимодействия. Еще Л.С. Выготский подчеркивал, что «именно эмоциональные реакции должны составить основу воспитательного процесса» [12, с. 144]. Нам близка позиция А.В. Запорожца утверждающего, что каждый день прожитой человеком должен быть эмоционально насыщенным и прожит полноценно. Отсюда и требования к социальной среде. Е.В. Коротаева [13] выделяет такие компоненты среды (эмоционально – поддерживающий компонент среды, эмоционально – настраивающий компонент среды, эмоционально – стабилизирующий компонент среды, эмоционально – активизирующий компонент среды, эмоционально – тренирующий компонент среды, эмоционально – тренирующий компонент среды), которые позволяют понять её взаи-

мосвязь с социально-культурной деятельностью. Говоря о деятельностной составляющей среды, мы еще добавляем такие компоненты как эмоционально-рефлексирующий компонент среды и эмоционально-проектирующий компонент среды. Для создания эмоциональной атмосферы важны разнообразные методы, приемы, технологии социально-культурной деятельности, которые подбираются с учётом возрастных особенностей людей, их индивидуально-личностного характера, стиля поведения, состояния здоровья, это касается особенно людей с особыми проблемами в здоровье (тут речь пойдет о реабилитационной среде). Для методов важны будут характеристики, которые могут воздействовать на эмоциональное развитие (расслабление, переживание, возбуждение, радость, огорчение, и т. д.) должны быть направлены на организацию эмоционально-насыщенного взаимодействия, общения, отношений в процессе социально-культурной деятельности. При этом, если речь идет о взаимодействии педагога и обучающегося тут отбор методов в процессе социально-культурной деятельности осуществляется в соответствии с задачами. Задачами могут быть определены – создание атмосферы эмоциональной безопасности, формирование положительного образа своего «Я», атмосферы совместных эмоциональных переживаний (радости, удивления), развитие навыков реагировать на интонацию, мимику, жесты (педагогическая имиджология) и др. Говоря об атмосфере эмоциональной безопасности при отборе методов, приемов социально-культур-

ной деятельности необходимо помнить о безопасности и защите, организации стабильности, повторяемости культурных событий. Эмоционально-активизирующая составляющая среды происходит через осуществления радости узнавания и радости при встрече с новым, необычным, позитивным. Говоря о методах социально-культурной деятельности в этом случае важны игры, тренинги (на снятие эмоционального напряжения, преодоление негативных эмоций, накопление эмоций, развитие эмпатии), посещение культурных мероприятий, экскурсий с последующей рефлексией и т. д. Это и есть социально-культурная деятельность по реализации возможностей социальной среды. Взаимодействие социально-культурной деятельности с социальной средой и их взаимное влияние происходит в процессе использования различных технологий «проживания действий», где возможно отработка умений регулировать свои поведенческие реакции, эмоциональный фон. В этом случае интересен прием ротации социальных ролей, который может быть использован в различных социальных средах (семья, школа, институты культуры, дворцы детского творчества и т. д.). Сложность проявляется в стремительных изменениях самой социокультурной среды (инновационных преобразованиях), культурного развития (появление новых направлений, течений, изменений инструментов досуга, которые за частую не знакомы для взрослого, что приводит к проблемам межпоколенного взаимодействия). Все это диктует условия изменения самой социально-культурной деятельности.

Библиографический список

1. Основы законодательства Российской Федерации о культуре. Утв. ВСРФ 09.10.1992 № 3612-1; ред. от 28.11.2015.
2. Ариарский М.А. *Досуговедение в системе человекознания*. Ленинград: ЛГИК, 1990.
3. Ярошенко Н.Н. *История и методология теории социально-культурной деятельности*: учебник. Москва: МГУКИ, 2007.
4. Жарков А.Д. *Теория методика и организация социально-культурной деятельности*: учебник. Москва, 2012.
5. Туев В.В. СКД как понятие (включение в дискуссию). *Ученые записки*. Вып. 23. Москва: МГУКИ, 2001: 25 – 39. Available at: <http://vinylaps.ru/tuev-v-v-socialno-kulturnaja-dejatel/>
6. Ожегов С.И., Шведов Н.Ю. *Толковый словарь русского языка* Москва: Язь, 1994.
7. Ярошенко Н.Н. СКД в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия. *Ученые записки*. Москва: МГУКИ, 2001; Вып. 23: 39 – 47.
8. Киселева Т.Г. *Социально-культурная деятельность*. Москва: Московский государственный университет культуры и искусств. 2004. Available at: <http://www.bestreferat.ru/183796.html>
9. Дьюи Дж. *Введение в философию*. Москва, 1921.
10. Макареня А.А. *Избранные труды*. Т. 3. Тюмень: ТОГИРРО, 2000.
11. Information and Technological Support for Inclusive Education of People with Special Educational Needs. Информационно-технологическое сопровождение инклюзивного обучения лиц с особыми потребностями. *International Journal of Civil Engineering and Technology (IJCIET)*. December 2019; Volume 9, Issue 13: 993–1001. Available at: <http://www.iaeme.com/ijciyet/issues.asp?JType=IJCIET&VType=9&IType=13>
12. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика–пресс, 1996.
13. Коротаева Е.В. *Практикум по решению профессиональных задач в педагогической деятельности*. Москва: Юрайт, 2018.

References

1. *Osnovy zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii o kul'ture*. Utv. VSRF 09.10.1992 № 3612-1; red. ot 28.11.2015.
2. Ariarskij M.A. *Dosugovedenie v sisteme chelovekoznanija*. Leningrad: LGIK, 1990.
3. Yaroshenko N.N. *Istoriya i metodologiya teorii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: uchebnik. Moskva: MGUKI, 2007.
4. Zharkov A.D. *Teoriya metodika i organizaciya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: uchebnik. Moskva, 2012.
5. Tuev V.V. SKD kak ponyatie (vkl'yuchenie v diskussiyu). *Uchenye zapiski*. Vyp. 23. Moskva: MGUKI, 2001: 25 – 39. Available at: <http://vinylaps.ru/tuev-v-v-socialno-kulturnaja-dejatel/>
6. Ozhegov S.I., Shvedov N.Yu. *Tolkovij slovar' russkogo yazyka* Moskva: Yaz', 1994.
7. Yaroshenko N.N. SKD v kontekste formirovaniya novyh kachestv social'nogo vzaimodejstviya. *Uchenye zapiski*. Moskva: MGUKI, 2001; Vyp. 23: 39 – 47.
8. Kiseleva T.G. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj universitet kul'tury i iskusstv. 2004. Available at: <http://www.bestreferat.ru/183796.html>
9. D'yui Dzh. *Vvedenie v filosofiyu*. Moskva, 1921.
10. Makarenia A.A. *Izbrannye trudy*. T. 3. Tyumen': TOGIRRO, 2000.
11. Information and Technological Support for Inclusive Education of People with Special Educational Needs. Informacionno-tehnologicheskoe soprovozhdenie inkluzivnogo obucheniya lic s osobymi potrebnostyami. *International Journal of Civil Engineering and Technology (IJCIET)*. December 2019; Volume 9, Issue 13: 993-1001. Available at: <http://www.iaeme.com/ijciyet/issues.asp?JType=IJCIET&VType=9&IType=13>
12. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika-press, 1996.
13. Korotaeva E.V. *Praktikum po resheniyu professional'nyh zadach v pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Moskva: Yurajt, 2018.

Статья поступила в редакцию 08.04.19

УДК 37.017

Tairova Z.Sh., senior teacher, Crimean Branch of Russian State University of Justice (Simferopol, Russia), E-mail: zera-v@yandex.ru

CONNECTION OF ANTHROPONYMS OF MUSLIMS OF THE CRIMEA WITH GENDER EDUCATION. The article is dedicated to an analysis of the anthroponymy of Muslims of the Crimea (Crimean Tatars, Volga Tatars, Azerbaijanis, Uzbeks and Turks) in order to identify ethno-gender ideals of men and women and determine the role of the name in the gender education of an individual. The study is conducted on the basis of chronological and problem analysis of the register of personal names, which allows tracing the historical roots and dynamics of the development of ethnopedagogic views on gender education in Muslim ethnic groups of the Crimea. The study of the anthroponymy of the Crimean Muslims leads to the conclusion that the meaning of personal names is a valuable source of scientific information about the nature and social images of men and women in the culture of each nation. Through the names of the Crimean Muslims historical roots, evolution of culture and ethnopedagogics of ethnic groups can be traced. Anthroponymy is an integral part of the traditional gender culture of peoples. Multiple inclusions of names of different cultures and languages of Muslims of Crimea: Turkic, Arabic, Persian, Greek, Russian and other languages form a complex image of the male and female national ideal, in which a man is traditionally represented as a strong, brave, wise, hardworking, responsible head of the family and the head of society, having a kind and merciful character.

Key words: anthroponymy, ethnopedagogics, Muslims of Crimea, gender education, gender ideals.

З.Ш. Таирова, ст. преп. каф. иностранных языков, Крымский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», г. Симферополь, E-mail: zera-v@yandex.ru

СВЯЗЬ АНТРОПОНИМОВ МУСУЛЬМАН КРЫМА С ГЕНДЕРНЫМ ВОСПИТАНИЕМ

Статья посвящена анализу антропонимии мусульман Крыма (крымских татар, татар Поволжья, азербайджанцев, узбеков и турков) на предмет выявления в ней этногендерных идеалов мужчины и женщины и определению роли имени в гендерном воспитании личности. Исследование проведено на основе хронологическо-проблемного анализа реестра личных имен, что позволило проследить исторические корни и динамику развития этнопедагогических взглядов на гендерное воспитание у мусульманских этносов Крыма. Изучение антропонимии крымских мусульман приводит к выводу, что значение личных имен является ценным источником научной информации о природе и социальных образах мужчин и женщин в культуре каждого народа. Через названия крымских мусульман прослеживаются исторические корни, эволюция культуры и этнопедагогика этнических групп. Антропонимия является неотъемлемой частью традиционной гендерной культуры народов. Многочисленные включения названий различных культур и языков мусульман Крыма: тюркского, арабского, персидского, греческого, русского и других языков формируют сложный образ мужского и женского национального идеала, в котором мужчина традиционно представлен как сильный, смелый, мудрый, трудолюбивый, ответственный глава семьи и общества, имеющий добрый и милосердный характер.

Ключевые слова: антропонимия, этнопедагогика, мусульмане Крыма, гендерное воспитание, гендерные идеалы.

Anthroponyms of the peoples of Crimea reflect the rich centuries-old history of the Crimean Peninsula. Personal names, surnames, nicknames of Muslims of Crimea contain extremely important information about culture, historical events, dynamics of development of languages and ethnopedagogic knowledge.

In our study as Muslims of Crimea we consider the most clearly represented in the censuses Muslim ethnic groups of Crimea: the Crimean Tatars, the Volga Tatars, the Azerbaijanis, the Uzbeks and the Turks [1 – 6].

As Superanskaya A. noted that personal names are rather social and historical, they reflect the social tastes of a particular era, and also characterize the worldview of people [7]. In the process of its formation and development, each ethnic group had formed its own register of personal names, among which there exists a range of especially favorite names, which always differed in the specificity of the content and reflected the peculiarities of traditions and customs, religion and language of each nation. Even in ancient times it was proved that getting the name of his people, the child unwittingly begins to correlate himself to his history and character. This is a special educational function of anthroponymy of each nation.

The names of Crimean Muslims most often reflected the traditional gender values of the peoples of the East. As the words of Crimean folk songs clearly noted, a girl's name should be like the shining of a star or a flower, and the names of boys should embody the steppe wind, the ringing of swords and wisdom [2]. Choosing a name and the ceremony of naming a child for the Crimean Muslims have always been the most important initial rituals of accepting a person into society.

In different historical periods there was a need for certain behavioral priorities for society, manifestations of certain traits and ways of interaction with each other. Periods of active military confrontation and conquest required courage from men and resistance from women, flourishing trade relations – enterprise, flexibility and activity of all members of society, religious flourishing in culture – obliged to build their lives according to religious canons. All these changes in society were reflected in the anthroponymy of the peoples of Crimea. The program of following the best qualities inherent in the meaning of the name is a valuable source of ethnopedagogical knowledge about gender education of peoples.

Let's consider the names of the Crimean Muslims, based on the periods of their origin and revival, to see the dynamics of popular preferences in the gender education of the younger generation. All personal names of Muslims of Crimea on the origin by Ozenbashly E. M. can be distinguished the following layers:

- names that have survived from pre-Islamic times;
- names of Iranian-speaking origin (I Millennium BC);
- names come with the Islamic religion (from the XII century.);
- names come after 1917 (overthrow of the monarchy);
- names come after 1991 (the collapse of the Soviet Union) [5].

The names that have survived from ancient pre-Islamic times constitute the oldest layer and reflect the origins of gender education of the Crimean Muslims. These ancient names of all the Muslims of the Crimea – Turkic.

As N. Budaev [1] noted Turkic names are very conservative and stable. Some of them have remained unchanged to our days.

Analysis of these ancient Turkic names showed the attitude of the society to the man as a defender, a strong leader of a tribe, a steadfast and resolute head of the family. Such was the popular national programme of men's conduct and character, which the boys were to follow. Boys were named: Arslan ("lion", king of beasts, strong and powerful), Temirkaya ("iron rock", a strong will, unwavering and invincible), Bektemir ("the iron master") etc.

The meaning of women's names reflects the attitude to a woman as a beautiful, meritorious wife. Tenderness, grace, dignity and innocence were valuable qualities for women. Such female names as Fidan (delicate sprout of a plant), Sundus (with a thin waist), Totay (noble, good) etc. appeared in this period and focused girls to be gentle, beautiful and meritorious wives.

Among the ancient names of the Crimean Muslims there exist names of ancient and medieval Greeks who lived in the Crimea and took part in the ethnogenesis of the Crimean Tatars. It is significant that only the names that reflected ancient gender ideals of Turkic ethnic groups came into permanent use in the culture: Anit, Aris, Eskender/Iskander, Maya, Feye, Tefide, Levaye etc.

The next layer of anthroponymy of the Crimean Muslims covers the names of Iranian origin. In the I Millennium BC, Iranian-speaking Scythian tribes living in the Crimea, assimilated with the Turkic-speaking population of the Crimea, and had a sig-

nificant impact on the language and anthroponymy of Crimean peoples. Male names of this period assigned to the man a role of the head of a family and society, obliged them to protect the native land: Dilyaver (valiant, brave heart), Server (the head, the leader), Serdar (the commander-in-chief, the leader), Reber (the head). Women's Iranian names demonstrate that the purpose of female education was to breed a wife, which would please an eye of a man, created for him the "rose garden", in which he would rest, restoring his energy: Dilyara (beloved, beauty), Gul'nar (pomegranate flower), Gulizar (rose garden), Niyar (beauty).

With the adoption of Islam by the Turkic peoples, the wide spread of Arab names starts, primarily of a religious nature [5]. Islamization has brought many changes to the gender way of life of the people. Anthroponymy has acquired a religious connotation of Islam. The names include the meanings of "peace", "obedience", "serenity", "surrender to God". In both male and female names it was reflected, and new qualities had acquired particular value in this period.

Most of the male names are connected with the names and epithets of Allah, the prophet Muhammad, the righteous caliphs and imams: Abdurahman (slave of the Merciful), Abdulwahab (slave of the Allgiving), Muhammad, Eyup, Ibrahim, Isa, Yusuf, Suleiman, Yakub; Umar (the name of the second righteous Caliph), Osman (the name of the third righteous Caliph), Ali (the name of the fourth righteous Caliph) and others. Important for society became not only militancy and victoriousness of men, but also mercy, humanity and obedience to God. The educational power of meanings of these names was in the great responsibility that passed to boys along with these names. Misconduct of boys with such names was strongly condemned by society, and a child had a huge responsibility not to disgrace his noble name. It is noteworthy that there are no female names derived from these names and epithets. In Islam, there were no examples of women prophets, so in the minds of Muslims entrenched stereotype that a woman cannot lead a society, it is strictly a male prerogative.

The second large group of personal names is formed from the common words of the Arabic language. A large group of male names carries the meaning of headship and supremacy and similar epithets: Emir, Zufer, Melik, Mudir, Reber, Reis, Sadri, Seit. It is noteworthy that female names with such meaning are very few and they were formed from male names many centuries later. The meaning of such names directed both boys and girls, that a man should run and govern society. The popularity of such names among Muslims demonstrates the tradition of a clear gender division of social roles of people of different sexes in Muslim society.

The third group of men's names associated with the value of a brave defender-warrior: Ismet, year, Amza, Battal, Ismet, Metin, Nejat, Orhan, Sabit etc. It reflects the importance of such men's functions for ethnic groups.

The fourth group of men's names of Crimean Muslims carries the meaning of support and assistance to others – Emdat, Karam, Kazim, Meyin etc. Historically a man was responsible for the support and help of all the weak in society.

The fifth group of male names is related to the purity of body and soul, thoughts and actions. These religious guidelines are laid down in such names as: Afif, Iffet (virtuous, chaste), Safet, Safa (purity) and others. The meaning of these names transmits to the future generation of such norms of behavior.

The sixth group of male names is associated with the understanding of men as a father of a family, breadwinner and mentor. The importance of this men's function is particularly evident in such names: Abdulkasim (father), Veis (mentor, preacher), Sevget (husband) etc. Giving such names to boys, people tried to keep with the future generations these blessed by religion men's responsibilities.

Female names of the period of Islamization and arabization of culture of the peoples of Crimea are filled with important ethnopedagogical content, reflecting the different facets of gender education of women. As in the pre-Islamic period, most of the new names reflect the traditional values for the peoples of the East: beauty, desire, elegance and tenderness of women as a key to their happy life: Arire, Benazir, Zulaikha, Khamaria, Leyla, Meliya, Reyan, Shamsie and others.

The study showed that the second large group of women's personal names are the names reflecting religious values of Islam. Chastity and purity as mandatory traits of women in Muslim culture are revealed in such common names as: Saphiye, Aviye, Afife, Mixture (pure, virtuous, chaste, honest, conscientious) and others.

The third large group of women's names, borrowed from Arab culture, denotes an image of a woman-the keeper of home, hard-working, diligent hostess with a soft character and good temper: Myra (clever, skillful), Rawhide (assistant), Asene (good),

Semade (generous), Sulhie (peaceful, calm), Velyade (caring mother), Ziyade (reproduction) and others.

In the course of study of the register of Arabic female names of the Crimean Muslims, an interesting fact was recorded. Names such as Alime, Zekie, Fikrie and some others, meaning mind and intelligence, were formed from the male names centuries later and showed changes in the gender education of Muslims. As a popular Azerbaijani proverb teaches: "Intelligence is necessary even to a beauty". A woman must be intelligent and educated to breed effectively future generations.

Many female names of the Crimean Muslims convey the attitude to daughters as guest in the parental home: Vedio (given to keep), Nezile (guest), Teslime (entrusted, awarded as a gift), etc. According to cultural traditions and the Islamic religion daughters were brought up in order to successfully get married and leave home and work for the good of their new family. It should be noted that in the subsequent centuries of the strengthening of Islam and promotion of Arab anthroponyms resulted in the formation of many female names based on male ones: Abib – Abibe (beloved friend), Naji – Najije (close friend), Adil-Adile (fair), Sultan – Sultaniye (Lord, Emperor), Fevzi – Fevzie (winner), Emin – Emine (right), Emir – Emire (ruler, leader). This indicates that the culture of Crimean Muslims required women to display masculine traits and behaviour in certain situations. Bright ethnopedagogical educational values of androgynous personality are revealed in such anthroponyms. And interesting is the fact that male names, formed from female in this period was not found. It shows popularity of masculine traits of a new time personality.

XX and XXI centuries are characterized by the process of globalization in the world. Active interaction and mixing of different ethnic groups was reflected in the anthroponymy of many peoples. Many foreign personal names appeared in the Crimean Tatar language after 1917 [5]. The names of Western European Nations became popular: Emil, Ernest, Erwin, Elmira, Susanna, Lilianna etc. Frequent mixed marriages of Russians and Crimean Tatars added traditionally Russian names to the register of popular personal names: Ilya, Tamila, Tamara, Alla, etc. Also popular were the names of other Eastern peoples, who migrated to the Crimea, for example: Arsen, Alisher, Damir, Walker, Nargiza, Dilbar [5].

Borrowing the names of other peoples reflects a significant transformation of the traditional way of life of the Crimean Tatars as a result of active ethnic and cultural interaction in the context of globalization. The propaganda of atheism in the newly formed Soviet state led to a violent departure from religion of all the peoples of the

state, including the Crimean Muslims. The study showed that the popularity of new Soviet names, as well as the oblivion of Muslim names reflects significant changes in the priorities of gender education in folk pedagogy. The analysis of the names of the Crimean Muslims popular in the Soviet period reflects the process of shifting the vector of education of the younger generation from the Eastern direction to the European one. Cultural values of the new ideology that denies the religion also found a significant reflection in anthroponyms. The Soviet gender values and a new way of life became popular in society. Many new names, formed to honor Lenin, Marx, the October revolution, such as: Lenur, Marlen, Vilor, Liniyar, Octyabre, etc. they demonstrate new Soviet values of peoples: gender equality in work, family and society.

Since 1991, after the collapse of the Soviet Union begins the revival of religious consciousness. In the Crimea there appear religious communities, mosques are established and this also impacts the anthroponyms of the Crimean Muslims. Some believers instead of the traditional names used their truly Arabic forms [7]. A certain part of the believers, who had international names, changed them to Arabic: Lemar to Umer, Lenur to Ibrahim, Marlen to Mohammed etc. This indicated revival of Islamic values and ancient principles of gender education. A woman again becomes exclusively a mother of children and a housewife, socially passive and dependent on the man, and the man is the head and the supplier of the family responsible for her welfare and safety.

The study of the anthroponymy of the Crimean Muslims leads to the conclusion that meaning of personal names is a valuable source of scientific information about the nature and social images of men and women in the culture of each nation. Through the names of the Crimean Muslims historical roots, evolution of culture and ethnopedagogics of ethnic groups can be traced. Anthroponymy is an integral part of the traditional gender culture of peoples. Multiple inclusions of names of different cultures and languages of Muslims of Crimea: Turkic, Arabic, Persian, Greek, Russian and other languages form a complex image of the male and female national ideal, in which a man is traditionally represented as a strong, brave, wise, hardworking, responsible head of the family and the head of society, having a kind and merciful character, and a woman – as a gentle, caring mother and wife, hardworking and skillful mistress of her home, creating a cozy and friendly home for all members of her family. It is safe to say that anthroponymy translates to new generations folk experience of gender education formed through many centuries.

Библиографический список

1. Будаев Н.М. Западные тюрки в странах Востока. Нальчик, 2002. Available at: [http:// buday.narod.ru](http://buday.narod.ru), свободный
2. Гафуров А. *Имя и история: Об именах арабов, персов, таджиков и тюрков*. Словарь. Москва: Наука, 1987.
3. *Имена азербайджанские, турецкие, узбекские*. Available at: <http://uralsao.ru/article/azerbaydzhanskije-imena>
4. Озенбашлы Э.М. *Крымскотатарские имена*. Словарь Симферополь: Таврия, 1992.
5. Озенбашлы Э.М. *Личные имена крымцев*. Словарь. Симферополь: Доля, 2012.
6. *О чем говорят татарские имена?* Казань: Раннур, 1998.
7. Суперанская А.В. Топонимия Крыма. В. Суперанская, З.Г. Исаева, Х.Ф. Исхакова. Москва: Московский лицей, 1997.

References

1. Budaev N.M. *Zapadnye tyurki v stranah Vostoka*. Nal'chik, 2002. Available at: [http:// buday.narod.ru](http://buday.narod.ru), *svobodnyj*
2. Gafurov A. *Imya i istoriya: Ob imenah arabov, persov, tadzhikov i tyurkov*. Slovar'. Moskva: Nauka, 1987.
3. *Imena azerbaydzhanskije, tureckije, uzbeckije*. Available at: <http://uralsao.ru/article/azerbaydzhanskije-imena>
4. Ozenbashly E.M. *Krymskotatarskie imena*. Slovar' Simferopol': Tavriya, 1992.
5. Ozenbashly E.M. *Lichnye imena krymcev*. Slovar'. Simferopol': Dolya, 2012.
6. *O chem govoryat tatarskie imena?* Kazan': Rannur, 1998.
7. Superanskaya A.V. *Toponimiya Kryma*. V. Superanskaya, Z.G. Isaeva, H.F. Ishakova. Moskva: Moskovskij licej, 1997.

Статья поступила в редакцию 30.03.19

УДК 37. 012

Tenshova O.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Department of Welfare Activity, Khabarovsk State Institute of Culture (Khabarovsk, Russia), E-mail: darinkat86@mail.ru*

Dobrykh A.V., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Department of Welfare Activity, Khabarovsk State Institute of Culture (Khabarovsk, Russia), E-mail: avd.avch2010@yandex.ru*

THE VALUES AND ORIENTATIONS OF MODERN RUSSIAN YOUTH: EMPIRICAL STUDIES AND APPROACHES OF SOCIAL HETEROLOGY. In the article results of empirical research by various authors dedicated to valuable orientations of modern Russian youth are characterized. Comparing results of faithful social researches, authors of article are convinced that these results very often contradict each other. The authors of the article come to a conclusion that uniform universal system of valuable orientations, installations and priorities at modern Russian youth do not exist. "The institutional matrix" and semantic space of social life of modern Russian youth are very difficult and contradictory phenomena, and them most adequate to study on the basis of approaches of the modern sociological and philosophical doctrines, which are not seeking to explain life of society with any universal objective laws. An example of such philosophical current adequate for studying of valuable orientations of modern Russian youth is "The social Heterology" of T.H. Kerimov. An example of such successful pedagogical program is the Rainbow program developed and implemented within the work at Khabarovsk State Institute of Culture.

Key words: social transformation, "institutional matrix", virtualization of meanings, prediscursive, value orientation of youth, tradition, dissipative structures, social heterology.

O.N. Теньшова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. социально-культурной деятельности, Хабаровский государственный институт культуры, г. Хабаровск, E-mail: darinkat86@mail.ru

A.V. Добрых, канд. социол. наук, доц. каф. социально-культурной деятельности, Хабаровский государственный институт культуры, г. Хабаровск, E-mail: avd.avch2010@yandex.ru

ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ И ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЁЖИ: ДАННЫЕ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПОДХОДЫ СОЦИАЛЬНОЙ ГЕТЕРОЛОГИИ

В данной статье характеризуются итоги эмпирических исследований различных авторов, посвященных ценностным ориентациям современной российской молодёжи. Сравнивая итоги близких по смыслу социологических исследований, авторы статьи убеждаются в том, что эти итоги очень часто противоречат друг другу. Авторы статьи приходят к выводу, что единой универсальной системы ценностных ориентаций, установок и приоритетов у современной российской молодёжи не существует. «Институциональная матрица» и смысловое пространство социальной жизни современной российской молодёжи – очень сложные и противоречивые явления, и их адекватнее всего изучать на основе подходов современных социологических и философских учений, не стремящихся объяснить жизнь общества какими-либо универсальными объективными законами. Примером такого философского течения, адекватного для изучения ценностных ориентаций современной российской молодёжи, является «социальная гетерология» Т.Х. Керимова. Успешные педагогические программы, эффективно влияющие на современную российскую молодёжь в условиях социальной трансформации, в принципе возможны, но они в основном будут носить конкретно-ситуативный, «диссипативный» характер. Примером такой успешной педагогической программы является программа «Радуга», разработанная и реализованная в рамках деятельности ФГБОУ ВО «Хабаровский государственный институт культуры».

Ключевые слова: социальная трансформация, «институциональная матрица», виртуализация смыслов, полидискурсивность, ценностные ориентации молодёжи, традиции, диссипативные структуры, социальная гетерология.

Актуальность рассматриваемой в рамках настоящей статьи тематики определяется следующими обстоятельствами. «Молодёжь», «молодое поколение» в социологии чаще всего характеризуется как носитель творческого, креативного потенциала социальных инноваций, содержащих зародыши будущих новых состояний социальной структуры. В данном отношении особую важность приобретает проблематика «ценностей», «ценностных ориентаций» и «ценностной структуры» молодёжи, то есть проблематика именно тех мировоззренческих составляющих социального бытия «молодого поколения», которые и предопределяют базовые принципы, приоритеты, алгоритмы и контексты формирования новых состояний и форм социальной жизни. Целью настоящей статьи следует назвать комплексное соотнесение данных ряда эмпирических исследований в области ценностных ориентаций молодёжи (данных, призванных играть роль потенциальных смысловых «опор» для формирования эффективных педагогических и иных стратегий в молодёжной среде) и современной методологии социальной гетерологии, накладывающей специфические смысловые ограничения применительно к задачам и перспективам формирования вышеуказанных стратегий. Семантически «молодёжь» – это вид «поколения». Для наших задач социальные и социокультурные параметры «поколения» и «молодёжи» важнее биологических, поэтому мы обращаемся к социологическим трактовкам этих понятий, где акцент в определении этих понятий делается именно на социокультурных, мировоззренческих составляющих (К. Мангейм, Э. Гидденс и др. [1 – 8]).

Справедливо будет согласиться с утверждением, что «молодёжь» как социальная общность содержит инновационные интенции не только социально-практического, но и социокультурного характера. Распространено мнение, что это вполне справедливо и для современной российской молодёжи. В частности, эти утверждения подтверждают данные исследований Я.В. Дидковской, З.К. Селивановой, Т.Е. Зерчаниновой, И.Н. Лариковой, В.Г. Лисовского, В.А. Лукова и других [9; 10; 11; 12; 13, 14, 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22]. Как следует из представленных результатов эмпирических исследований вышеуказанных авторов, всё, относящееся к «счастью», «благополучию» и т. д. в системе ценностей современной российской молодёжи, содержит не только материальные, но и социокультурные, «духовные» компоненты. Согласно данным эмпирических исследований, проведенных А.Л. Темпицким, «семью» назвали важнейшей для себя ценностью 66% молодых респондентов, тогда как «деньги» – лишь 15%. Согласно данным похожих исследований З.К. Селивановой, соотношения вышеуказанных предпочтений в молодёжной среде составляют соответственно 79% и 25% [19].

Так, согласно итогам исследований, проведенных Т.Н. Бояк, «семью» как ценность назвали приоритетной подавляющее большинство молодых респондентов (85,7%) [2].

Согласно исследованиям, проведенным В.В. Гаврилюк и Н.А. Трикоз, к числу своих приоритетных ценностей представители учащейся молодёжи относят «семью» (свыше 80% опрошенных), а также «совесть» (почти 90% опрошенных) [4].

Данные многих других социологических исследований, проводившихся разными авторами в течение весьма длительного периода времени в различных уголках России, демонстрируют достаточно высокую степень приверженности российской молодёжи «семейным ценностям»; приоритетность для молодёжи такой ценности, как «семья», по отношению к ценностям прагматичного характера.

Тем не менее, существуют и такие данные социологических исследований в молодёжной среде, которые свидетельствуют о том, что молодёжь предпочитает именно «меркантильные» ценностные установки и ориентации. Иными словами, речь в данном идет о наличии эмпирических данных и их соотношений практической диаметрально противоположного характера.

Так, еще данные исследований В.А. Лукова [14] указывали на рост «прагматизма» в молодёжной среде. Согласно данным опросов Т.Е. Зерчаниновой, 85% молодых людей главным критерием своего выбора рода деятельности считают «денежный доход». Согласно же данным исследований С.В. Явон, 19,4% респондентов 25 – 34 лет считают приоритетной жизненной целью «высокий заработок»,

тогда как «семью» такой целью считают лишь 13,1% [22]. Согласно данным социологических опросов, приведенным в статье В.П. Бабинцева и Е.В. Реутова, 41% опрошенных молодых людей и девушек настроены на «карьеру», а 33% – на «богатство»; другие же цели и ценности респонденты не относят к числу столь приоритетных [1]. Итоги похожих эмпирических исследований, проведенных В.В. Кривошеевым, демонстрируют следующее: 57,6% опрошенных студентов считают, что «главное в жизни молодёжи – умение «делать деньги» [11]. Таким образом, применительно к проблематике иерархии ценностей и ценностных установок («семейного» либо «финансового» характера) в современной российской молодёжной среде можно констатировать следующее. Существуют убедительные данные эмпирических исследований и их соотношения, фактически имеющие (если судить с позиций традиционной объективистско-универсалистской методологии) диаметрально противоположный, взаимоисключающий характер. Можно прийти к выводу, что использование цифровых итогов исследований, посвященных настоящей («семейно/финансовой») проблематике в области ценностей молодёжи, для формирования, к примеру, каких-либо социокультурно-педагогических стратегий в молодёжной среде представляется весьма проблематичным.

Вышеупомянутые противоречия итогов близких по целям и характеру эмпирических исследований касаются и многих других областей, связанных с «ценностной структурой» и «социальным портретом» современной российской молодёжи. В частности, можно упомянуть проблематику «социального самочувствия» молодёжи. Согласно итогам эмпирических исследований, приведенным в статье Н.В. Волоскова, 55% опрошенных студентов и 44% опрошенных школьников относят себя к «оптимистам» [3]. 79,5% респондентов-подростков, опрошенных в рамках исследований З.А. Хуснутдиновой и Г.Г. Сантагалиевой, считают себя «счастливыми» [20]. С другой стороны, согласно данным опросов В.Г. Лисовского, 17,3% представителей современной российской молодёжи считают свое поколение «потерянным» – тогда как среди респондентов старше 30 лет это мнение разделяют лишь 13,4% [13]. Таким образом, весьма проблематично говорить о каком-либо едином отношении современной молодёжи к «приоритетности»/«вторичности» таких ценностей, как «семья», «богатство», «счастье»; обширную «панораму» восприятий в молодёжной среде таких ценностей следует определить как неоднозначную, характеризующую преимущественно с позиций социальной гетерологии (термин Т.Х. Керимова [10]). При этом важно отметить, что, скорее всего, существенное влияние на вышеперечисленные итоги эмпирических исследований оказало то обстоятельство, что сама социальная ситуация каждого такого «опроса» являлась в каждом конкретном случае определенным уникальным социально-смысловым феноменом, имеющим черты своеобразной «социации» (по Т.Х. Керимову).

Таким образом, можно прийти к выводу, что перспективы формирования комплексных «социального портрета» и «ценностной структуры» современной российской молодёжи (имеющих универсальное, достаточно устойчивое в пространственно-временном и социокультурно-смысловом отношении значение) на основе эмпирических итогов проведенных различными авторами исследований представляются весьма сомнительными. В данном отношении будет уместнее, по всей видимости, говорить о ситуативности, полидискурсивности, дискретности и «не-номинальности» ключевых аспектов, параметров и составляющих смыслового пространства, соотносимого с вышеуказанной проблематикой «социального портрета» и «ценностной структуры» молодёжи.

Полидискурсивность в сфере ценностных ориентаций молодёжи и социокультурно-смысловой хаос как факторы, затрудняющие реализацию потенциальных социокультурно-педагогических стратегий в молодёжной среде

Важно отметить, что кризисное состояние социокультурной среды в современных условиях сопровождается быстрым, лавинообразным формированием самых неожиданных по своей содержательной, методологической, и т. д. природе социокультурных противоречий, смысловых контекстов и образований дихотомии-

ческо-диссипативного, нередко «сингулярного» характера. Кризисные состояния «деконструкции» самоидентичности, переживаемые различными социальными факторами, в значительной мере следует считать обусловленными ситуациями «аномии» и «депривации – что, в частности, связано с переживанием противоречий между всем тем, что оценивается как «должное» и «стабильное», и «деконструирующейся» реальностью.

Вышеупомянутую полидискурсивность, в гетерологическом контексте характеризующую обобщенную «панораму» восприятий этих ценностей и установок в молодежной среде, с высокой долей вероятности можно охарактеризовать как определенную проекцию социокультурно-смыслового хаоса в этой среде, как своеобразное отражение этого хаоса. Кроме того, данную полидискурсивность, по всей видимости, можно назвать одновременно и проявлением, и (в какой-то мере) катализатором процессов усложнения, «гетерологизации» социокультурно-смысловых пространств трансформирующегося общества (с виртуализацией, «деконструкцией» и «сингуляризацией» смыслов и значений, ростом различных социокультурно-смысловых проявлений энтропии и т. д.). В таких условиях формирование социокультурно-педагогических стратегий, ориентированных, к примеру, на трансляцию молодежи «семейных ценностей» и опирающихся (в рамках объективистско-универсалистского понимания) на итоги эмпирических исследований, будет весьма проблематичным. Сформированные у разработчиков и исполнителей программ, проектов и мероприятий в рамках таких стратегий умозрительные представления, обусловленные вышеуказанными эмпирическими данными, в том или ином отношении неизбежно окажутся ошибочными – что с большой долей вероятности создаст «эффект домино» и предопределяет неэффективный, провальный характер реализуемых методик. Столь же проблематичной представляется разработка и реализация (на основе данных эмпирических исследований, понятий в объективистско-универсалистском смысле) социокультурно-педагогических стратегий на основе каких-либо жестко-однозначных предположений относительно, к примеру, социальных ценностей молодежи. Такие стратегии и мероприятия могут «натолкнуться» на самые неожиданные препятствия индивидуально-личностного, конкретно-ситуативного и т. д. характера. В этом отношении объективистско-универсалистские подходы как к анализу ценностных ориентаций и установок молодежи, так и к разработке каких-либо социальных, педагогических и т. д. стратегий, ориентированных на молодежную среду, следует признать неадекватными современным реалиям трансформирующегося общества. «Конкретные социальные условия» под влиянием процессов социальной трансформации одновременно усложняются и становятся все более ситуативными, все больше «сингуляризируются» в формате «здесь и сейчас». Тем не менее, наличие вышеуказанных процессов «сингуляризации» социальной среды и ее смысловых пространств вовсе не означает принципиальной невозможности реализации успешных социокультурных и педагогических методик применительно к молодежной среде. При этом, разумеется, пропаганда такого успешного опыта требует обязательных оговорок и уточнений в контексте методологии современной социальной гетерологии.

Перспективы формирования эффективных социокультурно-педагогических методик в условиях полидискурсивности смысловых пространств ценностей молодежи: гетерологические аспекты (на примере успешной педагогической программы «Радуга»)

Преподавателем ФГБОУ ВО «Хабаровский государственный институт культуры» В.А. Ереско на базе данного вуза были проведены социологические исследования по изучению «сформированности толерантной культуры» среди студентов.

Всего было опрошено 706 респондентов [7]. Исследование включало два этапа: исходный (констатирующий) и итоговый (формирующий). Респонденты, принимавшие участие в исследовании на первом этапе исследования, также участвовали и на втором его этапе; это обстоятельство позволило проанализировать итоги исследования в динамике. Итоговый (или формирующий) этап исследования носил характер социально-педагогического эксперимента. После завершения первого этапа исследований (в рамках которого у студентов был выявлен недостаточно высокий «уровень сформированности толерантной культуры») была реализована особая педагогическая программа «Радуга», ориентированная на привитие студентам «культуры толерантности» – посредством реализации принципов гуманистической педагогики с индивидуализацией подходов

и т. д. Программа предполагала привитие студентам уважения к людям других культур и национальностей посредством комплексного применения различных форм занятий искусством, их обсуждения в различных форматах, проведения всевозможных психологических и дидактических игр и тренингов и т. д. По завершении программы были проведены повторные опросы респондентов, итоги которых убедительно продемонстрировали педагогическую эффективность программы «Радуга». На первом (констатирующем) этапе исследований были получены следующие показатели: у 53% респондентов (196 человек) был выявлен «низкий уровень сформированности толерантной культуры», у 26% респондентов (91 человек) был выявлен «средний уровень сформированности толерантной культуры», и лишь у 21% респондентов (78 человек) был выявлен «высокий уровень сформированности толерантной культуры». На втором (формирующем) этапе исследований (то есть уже после реализации программы «Радуга») показатели были получены уже качественно иные: очень низкий уровень «сформированности толерантной культуры» не был выявлен ни у кого из респондентов; низкий уровень «сформированности толерантной культуры» – у 20% опрошенных; средний уровень «сформированности толерантной культуры» – 60% опрошенных; высокий уровень «сформированности толерантной культуры» – 20% респондентов [7, с. 23]. Успешность реализации программы «Радуга» может иметь несколько объяснений; одно из таких объяснений, как ни парадоксально, во многом обусловлено именно ситуацией «социального хаоса» и «смысловой деконструкции» в условиях трансформирующегося общества. Как видно из результатов опросов на первом этапе исследования, у многих респондентов, по всей видимости, не было достаточно ясного и четкого собственного представления о «толерантности» как явлении; равным образом у них не сформировалось собственного однозначного отношения к этому явлению (позитивного либо негативного). По всей видимости, в какой-то мере имело место достаточно слабое влияние СМИ, транслирующих достаточно негативный образ «толерантности на Западе». Наверное, именно фактом наличия такого влияния, но в слабой форме, и объясняется определенная поляризация мнений респондентов по поводу «толерантности» на первом этапе исследований (у 53% – «низкий уровень сформированности толерантной культуры», у 47% – «средний и высокий уровни сформированности толерантной культуры»). В отношении такой неоднозначной исходной смысловой «матрицы» восприятия респондентами «толерантности» и была реализована дидактически продуманная, четкая, системная, функционально эффективная программа «Радуга». В рамках этой программы роль содержательных аспектов понятия «толерантность» во многом сыграли сами каналы трансляции, неотделимые от традиционного, консервативного и традиционалистского института образования, от его «институциональной матрицы». В силу того, что респонденты придерживались (в большей или меньшей мере) вышеизложенного традиционного взгляда на образование как социальный институт, они были уверены, что если преподавателями пропагандируется ценность «толерантности», то это может быть лишь такая форма этого явления, которая соответствует всем традиционным ценностям – как российского образования, так и российского общества вообще. Применительно к деятельности ФГБОУ ВО «Хабаровский государственный институт культуры» социокультурно-педагогическая проблематика похожего характера уже затрагивалась в рамках некоторых исследований [6]. В данном отношении имеет смысл говорить об «удачном совпадении» исходной ситуации «смыслового хаоса» и «аномии» применительно к восприятию респондентами «толерантности» и «институционально эффективной» и педагогически грамотной трансляции ценности данного явления по адекватным каналам. При этом необходимо, тем не менее, иметь в виду, что вышеуказанная ситуация «удачного совпадения» сама по себе как раз и является типичным примером «социации» Т.Х. Керимова, отличающейся склонностью к «сингуляризации», к сиоминутному формату «здесь и сейчас». Иными словами, эта ситуация как социокультурный феномен обладает типичными свойствами неустойчивой и непредсказуемой «диссипативной структуры» в условиях «социального хаоса».

Таким образом, принципиальные возможности адекватного в научном смысле и функционального в отношении прикладных педагогических целей соотнесения данных эмпирических исследований в области ценностей молодежи с современными методами социальной гетерологии в значительной мере предопределяются умением исследователей грамотно использовать современную методологию теории «диссипативных структур».

Библиографический список

1. Бабинцев В.П., Реутов Е.В. Самоорганизация и «атомизация» молодежи как актуальная форма социокультурной рефлексии. *Социологические исследования*. 2010; 1: 109 – 115.
2. Бояк Т.Н. Этнонациональные ценности и социализация русской сельской молодежи полиэтнического региона. *Социологические исследования*. 2012; 6: 133 – 136.
3. Волосков Н.В. Особенности социализации учащейся молодежи. *Социологические исследования*. 2009; 6: 107 – 109.
4. Гаврилюк В.В., Триков Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход). *Социологические исследования*. 2002; 1: 96 – 105.
5. Дидковская Я.В. Динамика профессионального самоопределения студентов. *Социологические исследования*. 2001; 7: 132 – 139.
6. Добрых А.В., Теньшова О.Н. Виртуализация смыслов, стереотипное мышление и социокультурно-педагогические стратегии: современные аспекты проблематики. *Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодежи специалистов*: материалы Всероссийской научно-практической конференции (22 мая 2015 г., г. Хабаровск). Хабаровск, 2015: 18 – 24.
7. Ереско В.Е. *Формирование толерантной культуры студенческой молодежи в процессе художественно-творческой деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2009.
8. Зборовский Г.Е. *Образование: от XX к XXI веку*. Екатеринбург, 2000.
9. Зерчанинова Т.Е. Социальные потребности молодежи Севера. *Социологические исследования*. 2002; 9: 128 – 131.

10. Керимов Т.Х. *Социальная гетерология*: учебное пособие. Екатеринбург, 2012.
11. Кривошеев В.В. Короткие жизненные проекты: проявление анонии в современном обществе. *Социологические исследования*. 2009; 3: 57 – 67.
12. Ларикова И.Н. Молодёжь: отношение к смерти. *Социологические исследования*. 2001; 4: 134 – 136.
13. Лисовский В.Г. «Отцы» и «дети»: за диалог в отношениях. *Социологические исследования*. 2002; 7.
14. Луков В.А. Проблемы обобщающих оценок положения молодёжи. *Социологические исследования*. 1998; 8: 31.
15. Мангейм К. *Очерки социологии знания* (пер. с нем.). Москва, 1998: 33 – 65.
16. Орлова В.В. Ценностные приоритеты молодёжи в Сибирском регионе. *Социологические исследования*. 2009; 6: 95 – 99.
17. Пасовец Ю.М. К социальному портрету российской молодёжи: общие черты и региональная специфика имущественного положения. *Социологические исследования*. 2010; 3: 101 – 106.
18. Селиванова З.К. Смыслозигнанные ориентации подростков. *Социологические исследования*. 2001; 2: 87 – 91.
19. Темпицкий А.Л. Человеческий потенциал и гражданская позиция активистов молодёжных объединений (на примере форума «Селигер-2008»). *Социологические исследования*. 2009; 96: 48 – 58.
20. Хуснутдинова З.А., Сантагалиева Г.Г. Проблемы формирования аддитивного поведения в подростковой среде. *Социологические исследования*. 2013; 6: 86 – 90.
21. Элиас Н. *Общество индивидов* (пер. с англ.). Москва, 2001: 113 – 138.
22. Явон С.В. О жизненных ориентациях молодёжи Поволжья. *Социологические исследования*. 2010; 6: 103 – 104.

References

1. Babincev V.P., Reutov E.V. Samoorganizatsiya i «atomizatsiya» molodezhi kak aktual'naya forma sociokul'turnoj refleksii. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2010; 1: 109 – 115.
2. Boyak T.N. 'Etnonatsional'nye cennosti i socializatsiya russkoj sel'skoj molodezhi poli' etnicheskogo regiona. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2012; 6: 133 – 136.
3. Voloskov N.V. Osobennosti socializatsii uchashchetsya molodezhi. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2009; 6: 107 – 109.
4. Gavriljuk V.V., Trikoz N.A. Dinamika cennostnyh orientacij v period social'noj transformatsii (pokolennyj podhod). *Sociologicheskie issledovaniya*. 2002; 1: 96 – 105.
5. Didkovskaya Ya.V. Dinamika professional'nogo samoopredeleniya studentov. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2001; 7: 132 – 139.
6. Dobryh A.V., Ten'shova O.N. Virtualizatsiya smyslov, stereotipnoe myshlenie i sociokul'turno-pedagogicheskie strategii: sovremennye aspekty problematiki. *Problemy kadrovogo obespecheniya sfery kul'tury i iskusstva: trudoustrojstvo i adaptatsiya molodogo specialista: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* (22 maya 2015 g., g. Habarovsk). Habarovsk, 2015: 18 – 24.
7. Eres'ko V.E. *Formirovanie tolerantnoj kul'tury studencheskoj molodezhi v processe hudozhestvenno-tvorcheskoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2009.
8. Zborovskij G.E. *Obrazovanie: ot XX k XXI veku*. Ekaterinburg, 2000.
9. Zerchaninova T.E. Social'nye potrebnosti molodezhi Severa. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2002; 9: 128 – 131.
10. Kerimov T.H. *Social'naya geterologiya: uchebnoe posobie*. Ekaterinburg, 2012.
11. Krivosheev V.V. Kороткие zhiznennye proekty: proyavlenie anomii v sovremenном obschestve. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2009; 3: 57 – 67.
12. Larikova I.N. Molodezh': otnoshenie k smerti. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2001; 4: 134 – 136.
13. Lisovskij V.G. «Otcy» i «dety»: za dialog v otnosheniyah. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2002; 7.
14. Lukov V.A. Problemy obobshchayuschih ocenok polozheniya molodezhi. *Sociologicheskie issledovaniya*. 1998; 8: 31.
15. Mangejm K. *Oчерки sociologii znaniya* (per. s nem.). Moskva, 1998: 33 – 65.
16. Orlova V.V. Cennostnye prioritety molodezhi v Sibirskom regione. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2009; 6: 95 – 99.
17. Pasovec Yu.M. K social'nomu portretu rossijskoj molodezhi: obschie cherty i regional'naya specifiка imuschestvennogo polozheniya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2010; 3: 101 – 106.
18. Selivanova Z.K. Smyslozhiznennye orientatsii podrostkov. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2001; 2: 87 – 91.
19. Tempickij A.L. Chelovecheskij potencial i grazhdanskaya pozitsiya aktivistov molodezhnyh ob'edinenij (na primere foruma «Seliger-2008»). *Sociologicheskie issledovaniya*. 2009; 96: 48 – 58.
20. Husnutdinova Z.A., Santagalieva G.G. Problemy formirovaniya aditivnogo povedeniya v podrostkovoj srede. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2013; 6: 86 – 90.
21. 'Elias N. *Obschestvo individov* (per. s angl.). Moskva, 2001: 113 – 138.
22. Yavon S.V. O zhiznennyh orientatsiyah molodezhi Povolzh'ya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2010; 6: 103 – 104.

Статья поступила в редакцию 06.04.19

УДК 371

Redkina L.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academy of the Humanities and Pedagogy, branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net

Shvalyuk Ya.A., postgraduate, Academy of the Humanities and Pedagogy, branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net

THE ORIGINALITY OF REWARDS AND PUNISHMENTS AS METHODS OF EDUCATION IN THE HISTORY OF RUSSIAN PEDAGOGY IN THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURIES. The objective of the article is to study the views of Russian classical teachers of the second half of the XIX – early XX centuries on the nature and feasibility of such methods of education as encouragement and punishment. In the work on the basis of consideration of the positions of scientists in this key conclusions about the principles of understanding the nature and features of the use of encouragement and punishment in the modern pedagogical process. The authors conclude that the analysis of the opinions of scientists of the second half of the XIX – early XX centuries on the nature of the promotion and punishment as educational methods and the specifics of their application allows to talk about a wide spectrum of the authors' positions. However, most of these positions are the basis of modern humanistic pedagogy, which requires, first of all, the target validity of the use of encouragement and punishment, taking into account the principles of humanism and democracy, as well as their use as a means of educational influence, not in the value of the indicator of pedagogical assessment of behavior or success of the pupil.

Key words: education, methods of education, encouragement, punishment, history of pedagogy, educational concept, Russian pedagogy, educational impact.

Л.И. Редкина, д-р пед. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net

Я.А. Швалюк, аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net

СВОЕОБРАЗИЕ ПОощРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ КАК МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

Целью данной статьи является изучение взглядов отечественных педагогов-классиков второй половины XIX – начала XX веков относительно сущности и целесообразности применения таких методов воспитания, как поощрение и наказание. В работе на основе рассмотрения позиций ученых в указанном ключе сформулированы выводы о принципах понимания сущности и особенностях использования поощрения и наказания в современном педагогическом процессе. Авторы делают вывод о том, что анализ мнений ученых второй половины XIX – начала XX веков относительно сущности поощрения и наказания как воспитательных методов и специфики их применения позволяет говорить о широкой спектральности авторских позиций. Однако большинство из

указанных позиций лежат в основе современной гуманистической педагогики, требующей, прежде всего целевой обоснованности применения поощрения и наказания, учета принципов гуманизма и демократизма, а также использования их как средств воспитательного воздействия, в не в значении показателя педагогической оценки поведения или успехов воспитанника.

Ключевые слова: воспитание, методы воспитания, поощрение, наказание, история педагогики, воспитательная концепция, отечественная педагогика, воспитательное воздействие.

Модернизация системы отечественного образования на современном этапе в условиях мировых интеграционных процессов требует коренного переосмысления всей системы воспитания, поиска новых форм и методов в соответствии с теми новыми идеями, задачами и ценностями, которые возникают перед обществом. Отечественная педагогика обладает своей исторически сложившейся системой воспитания. Поэтому для успешного решения этой проблемы целесообразно обратиться к историко-педагогическому опыту предыдущих поколений с целью интеграции инновационных идей и достижений отечественной педагогики. Одними из наиболее распространенных методов воспитания в истории отечественной педагогики являются поощрение и наказание. Поощрение и наказание в образовательном процессе способствуют повышению эффективности и качества обучения и воспитания, обеспечивают формирование нравственных ценностей, ответственности и самоконтроля личности. От уровня теоретического осознания и методически целесообразного применения данных методов в значительной степени зависит результативность всех педагогических влияний.

Инновационное решение актуальной проблемы применения анализируемых методов воспитания невозможно без учета достижений отечественной истории педагогической мысли.

В рамках данного исследования интерес представляет изучение сущности указанных методов стимулирования адекватного поведения и регулирования деятельности детей, рассмотрение влияния поощрения и наказания на развитие, формирование и становление личности ребёнка, особенностей применения данных методов в истории отечественной педагогики во второй половине XIX – начале XX веков.

Анализ теоретических источников позволяет прийти к выводу, что в истории отечественной педагогики проблема таких методов стимулирования адекватного поведения детей и регуляции разнообразных направлений их деятельности, как поощрение и наказание, во все времена представляла интерес для ученых и исследователей. В отечественной педагогике проблема исследования методов поощрения и наказания детей отражена в трудах К.Д. Ушинского, Л.М. Толстого, В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко и других педагогов-классиков. Как показывает теоретический анализ, исследователи в разные времена и на современном этапе не могут прийти к единому мнению относительно сущности поощрения и наказания как методов воспитания и целесообразности их применения в образовательном процессе. Обратимся к изучению понимания сущности анализируемых педагогических категорий на современном этапе с целью сравнения отношения к ним отечественных ученых-педагогов второй половины XIX – начала XX веков.

Метод наказания представляет собой систему средств и приемов влияния на воспитанников, нарушающих моральные нормы, определенные требования законов, с целью исправить их поведение и заставить добросовестно выполнять свои обязанности.

Поощрение – «это метод, стимулирующий развитие ребёнка. В практике поощрение дает гораздо более сильный эффект, чем наказание. Поощрение вызывает положительные эмоции, способствует формированию чувства собственного достоинства, дисциплинированности, ответственности и другое» [1, с. 174].

Определяя сущность анализируемых в данном исследовании методов воспитания, А.Е. Щеглова подчеркивает, что наказание есть «мера воздействия на воспитанника или детский коллектив, допустивших проступок. Наказание содержит элемент кары, но основная его задача – воспитательная. Такое воздействие на личность ребёнка выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения, и принуждает детей неуклонно следовать им» [2, с. 235 – 236]. Поощрение как метод рассматривается исследовательницей в значении «меры педагогического воздействия, выражающей положительную оценку воспитателями (родителями, педагогами и др.) поведения и деятельности детей и побуждающей их к дальнейшим успехам. Его стимулирующая роль определяется тем, что в нем содержится общественное признание того образа действий, который избран и проводится ребёнком в жизнь» [2, с. 236]. Проявлениями педагогического поощрения, по мнению А.Е. Щегловой, являются «одобрение, похвала, выражение доверия и другое подобное педагогическое воздействие, рассчитанное на стимулирование положительных эмоций воспитанника» [2, с. 235]. Наказание, по словам исследовательницы, реализуется через осуждение, угрозу, порицание [2].

Традиционно считается, что поощрение и наказание представляют собой полярные методы, однако, по мнению Л.Ю. Гордина, поощрение включает в себя элемент одобрения, а наказание – осуждения. Автор подчеркивает, что сущность указанных средств воспитания нельзя сводить лишь к этической оценке поведения детей. Их назначение заключается в коррекции поведения воспитанников в конкретных сложных ситуациях [3].

Исходя из сказанного, поощрение и наказание, по нашему мнению, необходимо рассматривать как взаимообусловленные средства педагогической коррекции.

Рассмотрев сущностные характеристики поощрения и наказания как методов стимулирования адекватного поведения воспитанников и его регуляции, обратимся к взглядам отечественных ученых-педагогов второй половине XIX – начале XX веков относительно определения сущности и содержания изучаемых категорий и целесообразности применения данных воспитательных методов в образовательном процессе.

На формирование педагогической мысли изучаемого исторического периода оказали значительное влияние социокультурные и политические изменения. Перемены в общественном настроении и взглядах ученых и мыслителей начались с приходом к власти Александра II, ввиду внедряемых им реформ и, в первую очередь, отмены крепостного права. Данные события определили идейную атмосферу российского общества и оказали влияние и на развитие педагогической мысли.

Потребность демократизации и гуманизации образования была обоснована В.Г. Белинским. Во множестве своих работ автор определил гуманистические и демократические подходы к воспитанию и образованию. На фоне развития идей народности образования и критики сословности в принципах его организации ученый выдвигал идеалы общечеловеческого воспитания, уточняя, что «воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека», провозглашая тем самым необходимость соответствия применяемых наказаний гуманистическим принципам [4].

Наиболее весомым научным событием начала изучаемого нами периода (середина 1850-х гг.) стала публикация статьи Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», которая, по словам К.Д. Ушинского, пробудила спавшую педагогическую мысль [5]. В данной статье автор выдвинул новую цель воспитания – формирование высоконравственной личности, готовой отрешиться от эгоистических устремлений ради блага общества, что требует, по мнению Н.И. Пирогова, перестройки всей системы образования на основе принципах гуманизма и демократизма [6].

Гуманистическая направленность педагогических идей ученого не могла не отразиться на актуальной для того времени проблеме реализации методов наказания, в частности физических, в учреждениях образования. Данная проблема раскрыта автором в статье «Нужно ли семь детей?», в которой он принципиально осудил телесные наказания и обосновал мысль о том, что применение розг в учреждениях образования является антипедагогичным, что телесные наказания уничтожают в ребёнке стыд, развращают детей и должны быть отменены [7].

М.И. Пироговым уточнено и обогащено понимание феномена «педагогическое стимулирование» как одного из проявлений поощрения на основе введения этого понятия в широкий смысл и в собственном педагогическом толковании. В исследованиях Н.И. Пирогова было разработано и получило дальнейшее развитие понятие «внутреннего наказания» и обоснована мысль о недопущении телесного «внешнего» наказания как важнейших условий воспитания «человека в человеке» [7, с. 126].

М.И. Пирогов, по мнению К.Д. Ушинского, не оставил без ответа ни одного вопроса, который возникал в педагогике, в том числе поощрений и наказаний детей. Его идеи не теряют своего значения и в современности.

Категоричной относительно применения методов наказания и поощрения в воспитании является позиция выдающегося отечественного педагога К.Д. Ушинского, который считал, что если школа и семья разумно организуют весь процесс обучения и воспитания детей, то перед ними никогда остро не будет стоять вопрос о наказаниях и других «излечивающих» мерах». Ученый утверждал, что истинное воспитание – это воспитание без каких бы то ни было поощрений и наказаний вообще [8], подчеркивая: «Если мы до сих пор пользуемся и поощрениями наказаниями, то это свидетельствует о несовершенстве нашего искусства воспитания. Лучше, если воспитатель достигнет того, что наказания станут ненужными» [9, с. 151].

Анализ трудов педагогов конца XIX века позволяет говорить о том, что ученые говорили о единстве функций поощрения и наказания как методов воспитания. В частности, по мнению В.И. Фармаковского, «награда и наказание суть две стороны одного действия, которое заключается в присоединении к воспитывающим факторам приятных и неприятных чувствований как побуждений к доброму поведению. Нельзя практиковать наград, не практикуя в то же время наказаний, и, наоборот, потому, что в том и другом случае получится односторонность вследствие неравномерного упражнения однородных чувствований» [10].

Категоричные взгляды относительно поощрения и наказания были присущи Э.И. Монозону, который отмечал, что тезис: «ни один проступок учащегося не должен оставаться безнаказанным» является ошибочным, так как с этой точки зрения каждый проступок ребёнка автоматически влечет за собой наказание. Так, по мнению ученого, далеко не каждый положительный поступок воспитанника необходимо поощрять. Использование данных методов воспитания должно быть вызвано непосредственной педагогической ситуацией и обосновано самыми воспитательными целями. Обобщая идеи Э.И. Монозона относительно изучаемых в данном исследовании методов воспитания, подчеркнем, что, по

мнению автора, и поощрение, и наказание должны использоваться как воспитательное средство, а не как следствие, вызванное положительным или отрицательным поведением ребенка [11].

Определенные идеи относительно поощрения и наказания как методов отражены в воспитательной концепции А.С. Макаренко. В основе концепции ученого – воспитание в коллективе и через коллектив. В контексте данной идеи автор рассматривает поощрение и наказание как необходимые воспитательные меры. Ученый первым включил поощрение и наказание в созданную им гармоничную систему воспитательных средств. Он разработал принципы применения различных мер педагогического воздействия, главными из которых считал высокую требовательность и уважение к детям, недопустимость при физическом наказании страдания, применение различных видов поощрения и наказания от имени коллектива, индивидуальный подход при подборе меры коррекции

поведения, применение дисциплинарного воздействия только за сознательное нарушение известного школьнику положения, необходимость предъявления высоких требований и, соответственно, более строгих наказаний лучшим школьникам [12].

Как видим, анализ мнений учёных второй половины XIX – начала XX веков относительно сущности поощрения и наказания как воспитательных методов и специфики их применения позволяет говорить о широкой спектральности авторских позиций. Однако, обобщая вышеизложенное, уточним, что большинство из указанных позиций лежат в основе современной гуманистической педагогики, требующей, прежде всего целевой обоснованности применения поощрения и наказания, учета принципов гуманизма и демократизма, а также использования их как средств воспитательного воздействия, в не в значении показателя педагогической оценки поведения или успехов воспитанника.

Библиографический список

1. *Российская Педагогическая Энциклопедия*: (в двух томах), т. 2. М-Я. Москва: Научное Издательство «Большая Российская Энциклопедия», 1999.
2. Щеглова А.Е. Сущность методов поощрения и наказания в истории педагогической мысли. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009: 233 – 238.
3. Гордин Л.Ю. *Поощрения и наказания в воспитании детей*. Москва, 1971.
4. Белинский В.Г. Вопросы педагогики, просвещения и нравственного воспитания. *О воспитании детей. Хрестоматия по истории педагогики*. Москва, 1971: 261 – 272.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1862; 3: 32 – 58.
6. Пирогов Н.И. *Вопросы жизни. Дневник старого врача*. Сост. А.Д. Тюриков. Иваново, 2008.
7. Пирогов Н.И. Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей? *Одесский вестник*. 1858; 15 апреля. Available at: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st021.shtml>
8. Каптерев П. Развитие мировоззрения Н.И. Пирогова. *Народное образование*. 2003; 1: 124 – 127.
9. Карташова Е.А. *Использование методов поощрения и наказания в семье как методов стимулирования поведения и деятельности ребёнка*. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/412580/>
10. Фармаковский В.И. *Методика школьной дисциплины*. Орел, 1931.
11. Монозон Э.И. *Воспитание сознательной дисциплины у учащихся*. Москва; Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1947.
12. Макаренко А.С. *Воспитание в советской школе*. Москва, 1966.

References

1. *Rossijskaya Pedagogicheskaya 'Enciklopediya*: (v dvuh tomah), t. 2. M-Ya. Moskva: Nauchnoe Izdatel'stvo «Bol'shaya Rossijskaya 'Enciklopediya», 1999.
2. Scheglova A.E. Suschnost' metodov pooshreniya i nakazaniya v istorii pedagogicheskoy mysli. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009: 233 – 238.
3. Gordin L.Yu. *Pooshreniya i nakazaniya v vospitanii detej*. Moskva, 1971.
4. Belinskij V.G. Voprosy pedagogiki, prosveshcheniya i нравstvennogo vospitaniya. *O vospitanii detej. Hrestomatiya po istorii pedagogiki*. Moskva, 1971: 261 – 272.
5. Ushinskij K.D. Pedagogicheskie sochineniya N.I. Pirogova. *Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniya*. 1862; 3: 32 – 58.
6. Pirogov N.I. *Voprosy zhizni. Dnevnik starogo vracha*. Sost. A.D. Tyurikov. Ivanovo, 2008.
7. Pirogov N.I. Nuzhno li sech' detej, i sech' v prisutstvii drugih detej? *Odesskij vestnik*. 1858; 15 aprelya. Available at: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st021.shtml>
8. Kapterev P. Razvitie mirovozzreniya N.I. Pirogova. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 1: 124 – 127.
9. Kartashova E.A. *Ispol'zovanie metodov pooshreniya i nakazaniya v sem'e kak metodov stimulirovaniya povedeniya i deyatel'nosti rebenka*. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/412580/>
10. Farmakovskij V.I. *Metodika shkol'noj discipliny*. Orel, 1931.
11. Monozon 'E.I. *Vospitanie soznatel'noj discipliny u uchashchihся*. Moskva; Lenigrad: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1947.
12. Makarenko A.S. *Vospitanie v sovetskoj shkole*. Moskva, 1966.

Статья поступила в редакцию 30.03.19

УДК 37.013

Belskaya E.V., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: belskaya-elen@mail.ru
Permyakov O.R., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: olegpermyak@mail.ru
Shangina E.F., Professor, Head of Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: efshangina@mail.ru

THEATRE-PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF THE PEOPLE'S ARTIST OF THE USSR A.A. GONCHAROV¹. On the basis of long-term scientific research, transcripts and practical work in the creative workshop (1981-1986, 1987, 1991-1992), under the leadership of the People's artist of the USSR, Professor of the Russian Institute of Theater Art (GITIS) Andrey Aleksandrovich Goncharov, the authors of the research for the first time formulate the basic theatrical and pedagogical principles of individual methods of the master. His theatrical and pedagogical principles correspond to the best traditions of the Russian theater school, the basic precepts of K.S. Stanislavsky and V.I. Nemirovich-Danchenko. The research materials, reflections of colleagues, including elements of generalization of the fifty-year experience of one of the leading theater teachers of the country, can be a teaching tool for future actors and Directors, be useful for young teachers and theater workers.

Key words: *theatrical pedagogy, perception, effect of personal presence, theatrical actors and directors training process, strong passion for theme, "bowl of compliance", "telegram to theatrical auditorium", right for risk, director's conception, "zone of actor's contagion"*.

E.V. Бельская, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: belskaya-elen@mail.ru

О.Р. Пермяков, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: olegpermyak@mail.ru

Е.Ф. Шангина, канд. искусствоведения, проф., заслуженный работник культуры РФ, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: efshangina@mail.ru

ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ НАРОДНОГО АРТИСТА СССР А.А. ГОНЧАРОВА (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)¹

В статье на основе многолетних научных исследований, стенограмм и практической работы в творческой мастерской (1981 – 1986, 1987, 1991 – 1992 гг.), под руководством Народного артиста СССР, профессора Российского института театрального искусства /ГИТИС/ Андрея Александровича Гончарова, авторами впервые формулируются основные театральные педагогические принципы индивидуальной методики мастера. Его театральные педагогические принципы соответствуют лучшим традициям русской театральной школы, основным заветам К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко, поэтому ис-

¹ Continuation. Beginning at "World of Science, Culture, and Education" 2018; 5: 232–235.

² Продолжение. Начало: // Мир науки, культуры образования. 2018; 5: 232–235.

следовательские материалы, включающие элементы пятидесятилетнего опыта одного из ведущих театральных педагогов страны, могут явиться учебно-методическим ориентиром для будущих актёров и режиссёров, оказаться полезным для молодых преподавателей и деятелей театра.

Ключевые слова: театральная педагогика, восприятие, эффект личного присутствия, воспитание будущих актёров и режиссёров, «опалённость темой», «чаша соответствия», «телеграмма в зрительный зал», право на риск, режиссёрский замысел, «зона актёрской заразительности».

«САМООТДАЧА – ЗАКОН ХУДОЖЕСТВЕННОСТИ!»

«Верую в цельный театр, в театр – самоистязания и абсолютную самоотдачу!» – это выражение представляется одним из самых пристрастных, самых точных эпиграфов к педагогическому и творческому труду А.А. Гончарова. Вся его жизнь, во всех её проявлениях – неистовая, постоянная, предельная самоотдача. Этой поразительной способностью тратиться лично и творчески, ежедневно, ежечасно, «гореть, не остывая», обладал сам мастер и этого требовал от других. Не просит, не напоминает, а требует. Это максималистская позиция выражается, прежде всего, по отношению к профессиональным актёрам в театре, где он работает, и к студентам РАТИ. Он часто по этому поводу восклицал: «Как мало современных деятелей театра – актёров и режиссёров, которые с неистовостью, яростной самоотдачей живут в искусстве театра!» [1]. Живут, не существуют... Он искренно был озабочен тем, что современный театр живёт в унылом правдоподобии, имитации живого процесса, в отсутствии «эффекта личного присутствия» [2] в творческой работе, в отсутствии истинной самоотдачи. Он безоговорочно верил в то, что, если нет самоотдачи в творческом процессе у актёра, который вышел на сценические подмостки – не будет её и у зрителей по отношению к спектаклю. Приблизительность, полуправда, полуусилия, полустраты в актёрском существовании как бы разлагает все законы художественности, на которые рассчитывает автор и режиссёр в своём спектакле. Лишь часть процесса, половинчатость погружения в предлагаемые обстоятельства – категории неприемлемые в методике А.А. Гончарова. Без личностных затрат, серьёзных, собственных усилий, глубокого поиска не возникает на сцене ни настоящего, ни живого, ни волнующего. Этот принцип хорошо усвоили и настоящие и бывшие ученики мастера. Гончаров на примере практических работ своих студентов подтверждал, что то, что далось легко и просто, быстро и сразу, без преодолений, мучительных поисков и риска, как правило, не становится актом искусства. Постоянная готовность «пустить себя в расход», отдаться целиком и полностью поискам правды, выразительности, особым предлагаемым обстоятельствам пьесы и роли, всем своим существом откликнуться на тему спектакля – вот что более всего ценил мастер в сегодняшнем актёре. Этому принципу мастер следовал беспрекословно, что подтверждала любая его репетиция, любое занятие с учениками. Проблема полной самоотдачи актёра в творческом поиске создания роли возникала часто, повсеместно и потому, не могла не тревожить Гончарова. Предъявлять себе, актёрам своего театра, своим подопечным высочайшие психолого-педагогические требования, кажущиеся порой, непреодолимые художественные задачи – было его правилом. Самое ценное, решать полноценно и неординарно эти сложнейшие задачи являлось для Гончарова делом профессиональной чести. В этом значимость его как педагога и режиссёра. Этим качеством оснащены все его лучшие ученики и последователи. С первого дня занятий на совместном курсе воспитания будущих актёров и режиссёров – начался принципиальный диалог об особой мере ответственности, напряжения и предельной саморастрате в учебно-творческом процессе, о необходимости духовной, творческой загруженности, мобилизации всей своей воли, инициативы, энергии – на решение самых сложных и самых насущных художественных задач. Он справедливо считал, что только при таком условии и можно заставить «зазвенеть», «завибрировать» подлинную творческую природу будущего художника.

«ОБРАЗНАЯ ПЛОТНОСТЬ ИНФОРМАЦИИ»

Способствовать развитию поэтического, ассоциативно-образного мышления – главного и определяющего в режиссёрской профессии – ведущая педагогическая цель Андрея Александровича.

Тончайший, почти «ювелирный» процесс образного осмысления произведения, взятого для постановки, требует редчайших педагогических приёмов, неожиданных подходов, осторожных методических замечаний при оценке студенческих работ. «Поиск образного в осмыслении целого в произведении, при движении от этюда к отрывку и потом к пьесе, – для меня имеет первостепенную важность» [2] – разъяснял Андрей Александрович. Начинаящий художник непременно в каждом «катоме» своего ассоциативного ощущения, поиска образной выразительности, мысленно обращается к зрителю. И от этого мысленного контакта зависит характер возникающей образной плотности в строении и форме спектакля. Он осознаёт, что каждой индивидуальности начинающего режиссёра присущи свои образные видения, и само образное формируется по разным параметрам, в зависимости от личностного прочтения авторского произведения, от основной режиссёрской идеи замысла, и от многих других особенностей и обстоятельств. Действительно, у каждого подлинного художника своё образное видение, своя образная система, свои магические акценты и современные средства выразительности – и именно это вызывает зрительский интерес к трактовке даже известной пьесы. Природа театра предполагает организацию сценического действия и постижения внутреннего мира человека различными, неповторимыми, единственными в своём роде системами, но их формирование «высший пилотаж» режиссуры и актёрского мастерства, величайшее завоевание всего театрального коллектива. А.А. Гончаров считал, что современный театр чаще всего

грешит безобразьем или подобием образного мышления, вторичностью форм и средств, поэтому забота о подлинной, самобытной образности – уникальном явлении современного театра, самого загадочного, самого желанного, самого дорогого становится важнейшим этапом постижения профессии «режиссёр». Вот почему поиск образной выразительности – предмет постоянных и серьёзных диалогов мастера и его учеников, центр притяжения особого внимания в практических опытах студентов – будущих режиссёров. Справедлива и точна мысль другого мастера – Г.А. Товстоногова, который эту проблему в профессиональном воспитании студентов видит очень похоже: «Чем больше нового узнаёт от нас зритель, тем больший интерес представляет для него спектакль... Контакт между сценой и зрительным залом не возникает, если режиссёром не будет найден образный эквивалент для выражения процессов и проблем действительности, если определённое отношение к миру не будет выявлено языком сценических метафор, гипербола, символов...» [3].

Уже в предчувствии замысла, первых подступах к нему, у начинающих режиссёров, Гончаров требует пристального внимания к характеру образного видения, и любой студенческий этюд или отрывок рассматривался им с позиций образного осмысления целого произведения. Практически А.А. Гончаров предлагает формирование образного ощущения начинать с момента выбора материала, а поиск образной выразительности вести в соответствии с автором, а не отдельно от него. У молодых режиссёров чаще всего образное осмысление материала кристаллизуется медленно и постепенно, но поиск образного языка должен начинаться уже с первых самостоятельных шагов, первых этюдов. В этом смысле, правомерен эффективный педагогический подход мастера, который предлагает находить краткие, образные названия всем событиям пьесы, «махровые» слова, многозначные фразы, содержащие троп, которые в свою очередь явятся в действии определёнными манками, провокациями к действию. Это могут быть и яркие, метафорические сравнения моментов пьесы и жизни. Это могут быть различные упражнения по материалу пьесы, всевозможные художественные тесты, которые активизируют ассоциативное мышление и приближают к поэтическим ходам, нестандартным решениям. По логике Гончарова верно найденное образное название событийному эпизоду обязательно «подтолкнёт», направит режиссёра и к поиску образного действия. Особенность образного мышления у начинающих режиссёров развивается в двух направлениях: внешних, трансляционных связях (декорации, костюмы, свет, цвет, музыка, мизансценический рисунок и др.) и внутренних (через соотносённый с музыкой актёра – сценический образ). Ценно, что мастер всегда вёл свои беседы о поисках образного языка с будущими режиссёрами и актёрами на богатом образном языке, свойственном только ему, поэтому его яркие образные сравнения, ироничные замечания, ассоциативные примеры и «сочные» термины заставляли будоражить собственное тропное мышление подопечных, провоцировали их на поэтизацию действенного поиска.

«ОЖИВЛЕНИЕ ДЫХАНИЕМ ФАНТАЗИИ»

«Без развитой фантазии и творческого воображения – нет современного художника», [2] – любил повторять А.А. Гончаров, когда видел в студенческих опусах серое, малоинтересное, иллюстративное, когда слабо было подключено воображение, дремала фантазия, отсутствовали видения. Известно, что творческое воображение вызывает образы на основе реальных жизненных восприятий, преломлённых в субъективном сознании. Даже самый буйный порыв фантазии в студенческой работе, рассматривался мастером лишь при сопоставлении с окружающей жизнью. Отсутствие или недостаточность творческой фантазии рассматривались мастером как профнепригодность к режиссуре. По мнению мастера, будущий актёр с бедной фантазией также не сможет стать подлинным творцом, автором сценического образа, а лишь готов иждивенчески использовать то, что предлагает режиссёр, повторяя банальности пройденного или, иллюстрируя авторское. На собственных спектаклях, в работе над этюдами у студентов, мастер практически убеждал, что «важнейшее средство режиссёра заключается в его умении остро наблюдать и воспринимать жизнь, обогащать свои впечатления творческой фантазией» [2]. Умение будировать индивидуальную фантазию и выявлять неожиданные грани воображения, придумывать острые, увлекательные манки – это качество, которое довольно успешно развивалось в творческой лаборатории профессора А.А. Гончарова. Спектакль «Кухня» А. Уэскера, поставленный мастером со своим, ещё творчески не окрепшим курсом, где будущие актёры и режиссёры, со свойственной им юношеской фантазией, работали с многочисленными воображаемыми предметами – яркое тому подтверждение. Мастер по-настоящему был озабочен тем, что работая над спектаклем, абсолютно во всех случаях, необходимо «дразнить» фантазию актёров, активизировать её в нужном направлении, образно приведёнными жизненными примерами. Этот подход срабатывал всегда успешно. Молодой художник сам должен развивать свою фантазию и творческое воображение, стремясь глубже и чаще наблюдать жизнь, подмечать особенное, сравнивать, анализировать, проводить отбор необходимого и ценного, для своего будущего замысла. Было замечено, что ученики, с богатой и самобытной фантазией, активнее погружались в профессию, оригинально

и необычно работали над режиссёрским решением этюда или эпизода из пьесы. Самостоятельный и постоянный индивидуальный тренаж собственного видения, воображения и фантазии необходим начинающему художнику как воздух. Если понимать работу режиссёра, как сочинительскую, авторскую, то главное питание творческой фантазии – это жизнь, окружающая действительность со всеми её психологическими зигзагами, поворотами, драмами и неожиданностями. Важно всматриваться, вглядываться в окружающую жизнь, подмечать эмоциональные нюансы, неожиданные детали, странности поведения, событийные особенности. А далее, оживлять сценическую жизнь «дыханием фантазии», ярким воображением.

«МАГИЧЕСКИЕ СЛОВА»

Под «прессингом» предлагаемых обстоятельств роли и пьесы, в русле событийного ряда молодому художнику необходимо учиться обострять и максимально углублять акт восприятия и оценки происходящего – это один из ведущих принципов мастера в театральной педагогике. Артисту не только надо уметь «присвоить» себе предлагаемые обстоятельства роли, но и научиться думать от лица персонажа, думать в теме спектакля, теме роли – по мнению Гончарова, это сложнейший этап в учебно-творческом процессе воспитания творческой индивидуальности. «Присвоить и совместить» – эти два магических слова К.С. Станиславского включают в себя понятие подлинного чуда перевоплощения. В теоретическом аспекте всё, кажется, просто – для того, чтобы целесообразно и последовательно действовать на сцене, актёр должен принять и усвоить мотивы поведения своего героя, сделать их своими собственными мотивами. Эмоционально пережив побудительные причины действий персонажа, исполнитель начнёт действовать от своего имени, отталкиваясь от собственных мотивов, окрашивая ими свои действия на сцене. По этому поводу К.С. Станиславский писал: «Актёр в каждой роли должен найти своё обаяние и свою индивидуальность, и, несмотря на это, быть в каждой роли другим» [4]. На практике осуществить этот процесс оказалось далеко не так просто. К.С. Станиславский, размышляя о механизме перевоплощения, в своё время размышлял: «Самая трудная актёрско-режиссёрская задача – найти слияние (точки соприкосновения) индивидуальности актёра с индивидуальностью автора. Эта работа требует огромного внимания и сосредоточенности для углубления в материал и в душу актёра» [4]. Этой главной задачей «совместить и присвоить» будущий актёр в мастерской А.А. Гончарова начинает заниматься почти с первого выхода на сценическую площадку и затем продолжает ею заниматься всю свою творческую жизнь. Нет иных методологических проблем более сложных в театральной школе, чем эта. И здесь нет, и не может быть рецептов. У каждого исполнителя это происходит по-своему. Тончайший механизм подлинного, внутреннего перевоплощения – самая трудная загадка, ключи к которой будущий актёр начинает искать в каждой роли заново и в соответствии с сегодняшним днём.

«Самая высокая степень перевоплощения в современном театре – есть способность думать от лица изображаемого человека, озадаченного темой спектакля и современными средствами выразительности» [2]. – так всегда считал мастер. В школе Гончарова «извлекать из себя другого человека» – это значит прирастить к собственной психофизической органике исполнителя, предлагаемым обстоятельствам, это значит – научиться «максимально черпать из события», это значит – предельно обострять своё восприятие, это значит – «прочерчивать логику физического поведения персонажа от собственного Я». Это значит – найти способ совмещения личностных качеств и тем человека – артиста с авторскими и режиссёрскими намерениями. Аккумулировать в себе предлагаемые обстоятельства роли и пьесы студенты учатся на самых разнообразных пьесах и ролях, и каждый раз это происходит очень индивидуально, и каждый раз этот путь отмечен неожиданным поиском. На этом пути проб и ошибок ученики Гончарова пытаются уйти от подражания и иллюстраций, стараясь проникнуть в глубины «жизни человеческого духа» сценических героев, понять их, вжиться в особенные для них обстоятельства, стать ими. И здесь, Гончаров не приемлет умозрительного вживания в роль, не позволяет долго разглагольствовать студентам-исполнителям, сидя за столом, он постоянно провоцирует их на действенное исследование при помощи этюдных эскизов и поиска поступков героя в предложенной автором ситуации. Трудностей, на этом этапе работы Гончарова со студентами, хватает. Отсутствие внутренней гибкости и подвижности, способности реактивно возбуждаться, искать собственные выразительные средства – это тот тормоз, который зачастую возникает в учебной работе над ролью. Он часто был недоволен этим процессом, подчёркивая, что сегодня природа театра – шоковая, и необходимо направлять свою творческую энергию в зоны восприимчивости и оценок, где и формируется острота звучания современного типа мышления, проявляющегося через любой сценический образ. И здесь Гончаров не останавливается, а вдумчиво ищет такие педагогические ходы, творческие «педали», экстремальные «манки», которые обеспечили бы слияние личностных начал автора, режиссёра и актёра в гармоничное целое, в новый, современный образ.

«БЕСПОКОИТЬ СЕБЯ ТВОРЧЕСКИ И ЛИЧНО»

Этот принцип, усвоенный от своего учителя А.М. Лобанова, вошедший в плоть и кровь собственного творчества и педагогического мастерства А.А. Гончарова, становится девизом и для многих студентов. «Беспокоить себя творчески и лично» [2] – это значит в годы учёбы и потом в самостоятельной практике, везде

и постоянно воспитывать в себе самую творческую, социальную, гражданскую и нравственную ответственность за создаваемое на сцене. Потому что только «чистота художественной совести» [2], «предельная честность художника» [2] рождает подлинно художественные ценности. Духовная изоляция художника, даже молодого, начинающего свой творческий путь от понимания и ощущения времени, от социального видения окружающей действительности, от активной гражданской позиции, от нравственных насущных проблем – может обернуться в дальнейшем нравственной глухотой, социальной неадекватностью, пассивным созерцанием мира, отсутствием или нивелированием художественного мировоззрения, индивидуального взгляда, бесстрастностью позиции. «Если душа художника не болит по несовершенству мира, если в нём нет гражданского и человеческого неравнодушия, за всё, что происходит в мире, если он не способен защищать и отстаивать высокое, нравственное, прогрессивное – его труд теряет общественную значимость, становится конъюнктурным и никому не нужным» [2]. Выхолащивание, измелчание и охлаждение человеческого образа (который в современном театре зачастую строится всё умозрительнее и механистичнее, лишая себя живого и современного), – в учебно-творческой лаборатории А.А. Гончарова недопустим и постыден. Мастер призывает своих учеников участвовать в творческой работе применяя весь опыт прожитой жизни», по-граждански активно, социально направленно, постоянно тревожа себя, проявляя инициативу в себе и в других, подчёркивая, что результат труда в конечном счёте решает художественная и гражданская позиция. Выпускники Гончарова хорошо знают уровень гражданской сознательности, творческой и человеческой неустойчивости своего Учителя.

Его бывший ученик, профессиональный режиссёр Владимир Павлович Марин вспоминает: «Чем дальше по времени студенческая скамья, тем больше сказывается то огромное влияние моего Учителя на всю мою жизнь и художественную практику. Всё сильнее сказывается сила того могучего творческого, гражданского и нравственного заряда, которой так щедро наделил меня (и всех нас) Андрей Александрович. Через толщу прожитых лет я продолжаю, как первокурсник, преклоняться перед его художественным талантом, гражданским мужеством, беззаветной преданностью Театру» [5]. Другая ученица, кубинский режиссёр Мария Елена Ортега Лопес пишет: «Я горжусь тем, что училась в ГИТИСе у А.А. Гончарова. Пусть он знает, что и на далёкой Кубе есть последователи его педагогических принципов... Он удивительно знал всех нас, его студентов, умел вскрывать в индивидуальностях наших самое лучшее, самое человеческое, учил подходить к искусству с гражданской позицией» [6].

Со всей полнотой в учебно-творческом процессе воспитания будущего художника вставали вопросы о наличии высоких идейных и нравственных позиций, за воспитание в каждом из студентов личной ответственности за спектакль, за роль, даже за эпизодический выход к зрителю.

«КОНФЛИКТНАЯ ДЕЙТЕЛЬНОСТЬ»

Событийно-действенное мышление – один из основополагающих видов мышления для режиссёра. Это хорошо осознавал А.А. Гончаров и воспитывал это качество в своих учениках различными упражнениями, заданиями-провокациями, художественными тестами. «Центром всех тренажей в театральной школе я считаю умение мыслить и действовать на сцене событийно, конфликтно» [2]. Действительно, вся человеческая жизнь состоит из внешних (открытых) и внутренних конфликтов, бесконечной цепочки событий. Если нет конфликта, нет подлинных событий – нет и драматургии, нет и театрального спектакля. Без конфликта нельзя раскрыть человеческий характер, обнажить его внутренний мир. Потребность личного существования художника заключается в определённом индивидуальном способе мышления, который не может не включать в себя пространственно-временные категории, образность, конфликтность. Индивидуальный творческий стиль в театральном искусстве формируется конфликтным существованием, как в актёрском, так и режиссёрском поиске. По-другому – не бывает. Бессобытийное, неконфликтное действие влечёт за собой унылое правдоподобие на сцене и инертность восприятия в зрительном зале.

В педагогической практике Гончарова на протяжении всех лет воспитания творческих индивидуальностей студентов существовал важный тезис, рождённый научным положением П.В. Симонова о том, что реакция зрителя зависит, прежде всего, не от богатства внешней выразительности чувств, а от того, в какой мере он разделяет или не разделяет «поводы», «мотивы», причины, по которым сценический герой поступает так или иначе. То есть, для зрителя важен не сам конфликт, не само по себе событие или действие, а то, как он реагирует на истоки, причины и мотивы поступка, действия, конфликта, события, на «побудительные причины». В этой связи особое внимание в учебно-творческом процессе обращается на конфликтное, событийное мышление, на способность реализовать его в сценическом действии, при условии конкретного и глубокого анализа побудительных причин и мотивов того или иного поведения героев, отбора необходимых выразительных средств, для зримого выражения этих причин и мотивов.

Умение выстроить конфликт, организовать борьбу – признак режиссёрской одарённости. По утверждению одного из педагогов-выпускников мастера В.Д. Тарасенко, многих выпускников А.А. Гончарова, работающих режиссёрами в профессиональном театре, называют «гладиаторами» за это прекрасное профессиональное качество – мыслить в пространстве и времени событийно-действенными категориями, мыслить активно, мыслить конфликтно.

«АНТРАЦИТ» СЦЕНИЧЕСКОЙ ПРАВДЫ»

Один из наиболее последовательных педагогических принципов А.А. Гончарова можно сформулировать следующим образом: «Умение добывать «антрацит» сценической правды и выразительности на большой глубине» – то есть заботиться не об эффектном наборе внешних приёмов режиссёрского построения и актёрского исполнения, а о «глубинности», тонкости и сиюминутности в выявлении содержания драматургического материала. Действительно, всякое своё движение, действие природа начинает изнутри, в глубинных недрах своих. Всё что лежит на поверхности, что видно и понятно всем – мало и редко воздействует на человека в нужной степени. Только глубинные внутренние процессы творческой природы, раскрываясь и обнаруживая для всех с неожиданной, скрытой от всех стороны, могут взволновать, задеть за живое, заставить задуматься. Умение проникнуть в психологические недра, социальные глубины реального мира и мира собственного – свойство подлинного таланта. Открытие мира и самого себя в процессе творчества – начинается у всех по-разному, и в разное время, но это становится чрезвычайно важным и необходимым уже на начальном этапе воспитания творческой индивидуальности. Театр всегда прорывался к самым глубинным, подспудным процессам внутреннего мира человека, и этот процесс начинает концентрироваться в годы учёбы. Поразить, восхитить, удивить сегодняшнего зрителя можно только глубиной и выразительностью процессов внутреннего дви-

жения в человеке. Это одна из главных черт школы Гончарова. Поэтому Андрей Александрович не устаёт повторять: «Ваша задача, учиться выходить за пределы внешней, пусть даже очень яркой и увлекательной формы, добиваясь, прежде всего, вскрытия тончайших внутренних «пружин» человеческого поведения, быть исследователем человеческих душ» [2]. Это значит – не фиксировать то, что лежит на поверхности и у всех на виду, а идти вглубь, вскрывая причинно-следственные связи, душевные тайники и подлинные устремления. В театральной педагогике Гончаров исповедует и утверждает принципы русского психологического театра, замешенного на глубинной правде о человеке, без которой он погибнет. Поиск выражения этой правды труден и тернист, как в годы ученичества, так и далее, поэтому, по мнению мастера, должен стать необходимой потребностью всего творческого процесса. Отбор же выразительных средств у актёра и режиссёра должен осуществляться во имя этого искомого и главного. Гончаров всегда требовал от актёра «донного» использования человеческого «Я» в творческом процессе, ибо без этого условия невозможен поиск сценической правды и выразительности. Максимальная затрата всей творческой природы человека на сцене во имя сценической правды – важнейшее звено данной педагогической методики. Сценическая правда, в понимании мастера, это не отражение явлений реальной действительности, это «донное» понимание этих явлений, но пропущенное через художественно-образное видение, преобразование реальной действительности.

Библиографический список

1. Стенограммы заседаний кафедры «Режиссура драмы» 1981-2000 г.
2. Авторские стенограммы занятий А.А. Гончарова со студентами ГИТИСа 1981-1986, 1987, 1991-1992 гг.
3. Товстоногов Г.А. Зеркало сцены. В 2 томах. Ленинград, 1984.
4. Станиславский К.С. Собрание сочинений. В 8 томах. Москва: Искусство, 1954 – 1961.
5. Шангина Е.Ф. Интервью с В.П. Мариним. 25 сентября 2005г. Барнаул. АГИК.
6. Шангина Е.Ф. Интервью с Марией Еленой Ортега Лопес. 7 апреля 1985 г. Москва. РАТИГИТИС

References

1. Stenogrammy zasedanij kafedry «Rezhissura dramy» 1981-2000 g.
2. Avtorskie stenogrammy zanyatij A.A. Goncharova so studentami GITISa 1981-1986, 1987, 1991-1992 gg.
3. Tovstonogov G.A. Zerkalo sceny. V 2 tomah. Leningrad, 1984.
4. Stanislavskij K.S. Sobraenie sochinenij. V 8 tomah. Moskva: Iskusstvo, 1954 – 1961.
5. Shangina E.F. Interv'yu s V.P. Marinyim. 25 sentyabrya 2005g. Barnaul. AGIK.
6. Shangina E.F. Interv'yu s Marijej Elenoj Ortega Lopes. 7 aprelyya 1985 g. Moskva. RATIGITIS

Статья поступила в редакцию 13.12.18

УДК 377

Vezenicheva A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Tsiolkovsky Kaluga State University (Kaluga, Russia), E-mail: kaf02@tksu.ru

Konstantinova T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tsiolkovsky Kaluga State University, Associate Professor of the Department of Geography (Kaluga, Russia), E-mail: kaf19@tksu.ru

THE POSSIBILITIES OF GEOGRAPHY LESSON IN FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE. The article is dedicated to a relevant problem of today – education of a student with a high ecological culture, who is responsible for the fate of his country and native nature. Environmental education with its focus on educating a responsible attitude to the surrounding socio-natural environment, on the formation of environmental, spiritual and moral values and landmarks should be an integral part of the general education of students, including part of the lessons of geography. The authors find out that the course of geography has great potential for strengthening various areas of education for a harmoniously developed personality, including an environmental one, designed to form a careful attitude to nature as a social and personal value. The practical significance of the article is determined by the presence of those with environmental content at the geography course with grades 5-9, which will allow the teacher to realize the task of forming an ecological culture in the classroom. Research materials can be demanded by practicing teachers, as well as can be used as part of the traditional organization of professional training for future teachers of geography.

Key words: environmental education, ecological culture, environmental content, lesson topic, geography.

А.А. Везеничева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: kaf02@tksu.ru

Т.В. Константинова, канд. пед. наук, доц. каф. географии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: kaf19@tksu.ru

ВОЗМОЖНОСТИ УРОКА ГЕОГРАФИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – воспитанию учащегося с высокой экологической культурой, несущего ответственность за судьбу своей страны и родной природы. Экологическое образование с его направленностью на воспитание ответственного отношения к окружающей социоприродной среде, на формирование экологических, духовно-нравственных ценностей и ориентиров должно быть обязательной составной частью общеобразовательной подготовки учащихся, в том числе и частью уроков географии. На основе изученного, авторы установили, что курс географии обладает большими возможностями для усиления различных направлений воспитания гармонически развитой личности, в том числе экологического, призванного формировать бережное отношение к природе как к общественной и личной ценности. Практическая значимость статьи, определяется наличием тем с экологическим содержанием по курсу географии с 5 – 9 классы, которые позволят учителю реализовать задачу формирования экологической культуры на уроке. Материалы исследования могут быть востребованы практикующими учителями, а также могут использоваться в рамках традиционной организации профессиональной подготовки будущих учителей географии.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, экологическое содержание, тема урока, география.

На сегодняшний день, экологического образование выступает необходимым условием преодоления негативных последствий антропогенного воздействия на окружающую среду и фактором формирования экологической культуры личности, как регулятора отношений в системе «человек – общество – природа».

В настоящее время целью экологического образования становится не столько формирование знаний и умений, сколько развитие экологического сознания, мышления, культуры, поэтому в педагогической теории и практике идет поиск эффективных путей формирования экологической культуры личности.

Как отмечается в Инструктивно-методическом письме «Формирование экологической культуры на уроках географии и во внеклассной деятельности» [1] экологическая культура как качество личности должна формироваться в процессе непрерывного экологического воспитания, основными звеньями которого являются:

- семья;
- детские дошкольные учреждения;
- школа;
- внешкольные воспитательные учреждения;
- воспитательная работа в летний период;
- средства массовой информации;
- самовоспитание [1].

Анализ литературы показал, на сегодняшний день, нет единого мнения по вопросу понимания сущности и структуры экологической культуры личности. Это обуславливает множественность подходов к её трактовке.

Мы понимаем экологическую культуру личности как интегративное свойство, которое охватывает интеллектуальные, эстетические, этические и деятельностные стороны человеческой жизни [1; 2; 3].

К основным компонентам экологической культуры, относят: экологические знания и умения, экологическое сознание и экологическая деятельность.

Усвоение экологических знаний и овладение экологическими умениями, формирует экологическую образованность человека, поэтому данный компонент экологической культуры по праву можно назвать основополагающим. Под экологическим сознанием понимается совокупность мировоззренческих позиций и ценностных ориентаций по отношению к природе, а также стратегий практической деятельности, направленной на природные объекты. Экологическая деятельность, предполагает осознание человеком своих возможностей сохранить природу. Основными формами экологической деятельности являются: учебно-исследовательская, информационная, просветительская, природоохранная [5].

География – это единственный школьный предмет, объединяющий в себе естественнонаучные и общественно-научные знания, изучающий комплексное использование территории человеком. Вследствие этого содержание всех курсов географии основной школы насыщено изучением экологических вопросов, и это помогает учащимся осознать тесную взаимосвязь природы и общества, необходимость бережного использования природных ресурсов, охраны окружающей среды.

Одними из важнейших задач изучения географии в современной школе являются:

- познание характера, сущности и динамики главных природных и экологических процессов, происходящих в географическом пространстве России и мира;
- понимание главных особенностей взаимодействия природы и общества на современном этапе его развития;
- осознание значения охраны окружающей среды и рационального природопользования;
- понимание закономерностей размещения населения и территориальной организации хозяйства в связи с экологическими факторами;
- формирование навыков и умений безопасного и экологически целесообразного поведения в окружающей среде.

В каждом разделе географии прослеживается стойкая мысль сохранения природы и рационального природопользования, это позволяет учителю реализовывать задачу формирования экологической культуры на уроке.

Анализ программ географии показал, что формирование экологической культуры начинается уже в курсе «География Земли» (5–6-й классы). При изучении тем «Литосфера – каменная оболочка Земли», «Гидросфера – водная оболочка Земли», «Атмосфера – воздушная оболочка Земли» заключительный урок посвящается изучению антропогенного воздействия на оболочки Земли и рациональному природопользованию.

При изучении темы «Биосфера» рассматриваются экологические кризисы в истории развития человечества, современные экологические проблемы и охрана биосферы. Тема «Географическая оболочка – самый крупный природный комплекс» содержит изучение следующих экологических аспектов – охрана почв, антропогенное воздействие на природные зоны, объекты Всемирного наследия ЮНЕСКО [6].

Таким образом, уже на первых этапах изучения курса географии закладываются представления о воздействии человека на природу и необходимость защиты окружающей среды, гармоничного развития человеческого общества и природы. В последующих курсах экологическая составляющая только увеличивается.

При изучении курса «География. Земля и люди» (7-й класс) формирование экологической культуры происходит при изучении следующих тем:

1. Мировой океан – антропогенное воздействие на Мировой океан, охрана океана и рациональное природопользование.
2. Размещение вод суши – обсуждаются проблемы бережного и правильного использования вод.
3. Океаны Земли – рациональное использование ресурсов морей и океанов.
4. Материки Земли – природные ресурсы и их использование; изменение природы под влиянием хозяйственной деятельности человека; охрана природы, особо охраняемые природные территории; эндемичные растения и животные.
5. Общечеловеческие проблемы – экологическая проблема, проблема рационального природопользования.

Особенно хотелось отметить, курс «География. Россия: природа, население, хозяйство» (8–9-е классы) в котором практически каждая тема наполнена экологическим содержанием.

Мы выделили следующие темы уроков, способствующие формированию экологической культуры в 8-м классе:

1. Природные условия и ресурсы – природно-ресурсный капитал и экологический потенциал России и своего региона.
2. Геологическое строение, рельеф и полезные ископаемые – проблема рационального природопользования, воздействие хозяйственной деятельности человека на земную кору (в том числе на примере своего региона).
3. Климат и климатические ресурсы – влияние климата на быт человека, его жилище, одежду, способы передвижения и здоровье; способы адаптации человека к разнообразным климатическим условиям на территории страны; климат и хозяйственная деятельность людей (в том числе на примере своего региона).
4. Внутренние воды и водные ресурсы – рост потребления и загрязнения водных ресурсов, пути сохранения их качества (в том числе на примере своего региона).
5. Почва и почвенные ресурсы – антропогенное воздействие на почву, меры по сохранению плодородия почв (в том числе на примере своего региона).
6. Растительный и животный мир – биологические ресурсы и их рациональное использование; меры по охране растительного и животного мира (в том числе на примере своего региона).
7. Природно-хозяйственные зоны – природные ресурсы зон и экологические проблемы, возникающие при их использовании. Адаптация населения к жизни в разных природных зонах. Рациональное природопользование. Особо охраняемые природные территории России (заповедники, заказники, национальные парки), памятники всемирного наследия. Животные и растения, занесенные в Красную книгу (все перечисленные темы на примере своего региона).

В 9-м класс экологическое содержание отражено в следующих темах:

1. Промышленность России – при изучении каждого межотраслевого комплекса уделяется особое внимание вопросам его влияния на окружающую среду и охране природы (в том числе на примере своего региона).
2. Сельское хозяйство России – влияние на окружающую среду (в том числе на примере своего региона).
3. Инфраструктурный комплекс – влияние всех видов транспорта на окружающую среду; охрана окружающей среды (в том числе на примере своего региона).
4. Региональная часть курса – антропогенная нагрузка на природу, возникающая в результате хозяйственного освоения экономических районов России; охрана природы, особо охраняемые природные комплексы районов (в том числе на примере своего региона).

Таким образом, современный урок географии является ядром интеграции естественнонаучных и социально-экономических знаний, который обладает значительным потенциалом для достижения целей экологического образования и формирования экологической культуры учащихся.

Урок географии обладает достаточными возможностями по формированию экологической культуры учащихся, потому как результатами экологического аспекта обучения географии являются:

- формирование экологического сознания на основе принятия ценности жизни во всех её проявлениях и необходимости ответственного, бережного отношения к окружающей среде и рационального природопользования;
- формирование системы географических знаний для решения задач охраны окружающей среды и рационального природопользования; формирование представлений и основополагающих знаний о целостности и неоднородности планеты Земля и экологических проблемах на разных материках и в отдельных странах;
- овладение элементарными практическими умениями использования приборов и инструментов для определения количественных и качественных характеристик компонентов географической среды, в том числе её экологических параметров;
- формирование представлений об особенностях экологических проблем различных территорий и акваторий, умений и навыков безопасного и экологически целесообразного поведения в окружающей среде.

При изучении тем с экологическим содержанием, учителю целесообразно приводить конкретные примеры из прошлого и современности, затрагивать про-

блемы, волнующие учащихся, обсуждать экологические проблемы сегодняшнего дня, а так же проводить беседы о реализуемых на сегодняшний день экологических проектах в России и мире.

Основная задача современного учителя географии заключается в том, чтобы сделать учебный процесс более интересным и мотивирующим для учащегося, представляющий непосредственный, жизненно важный интерес. Учебный процесс должен отражать реалии сегодняшнего дня, те события, которыми живет наша страна, а не быть, наоборот, изолирован от проблем современной жизни. Такой подход к обучению давно закрепился в зарубежной школе и получил на-

звание «реального» обучения [1]. Тем самым, при таком подходе преподавания, география позволяет рассматривать глобальные экологические проблемы человечества и показывать пути их решения.

Учителю необходимо помнить, главное условие профессионального роста педагогов – это их собственная активность в изучении опыта эффективного формирования экологической культуры учащихся, в поиске новых форм и приемов образовательной деятельности, потому как реализация ФГОС в части экологического образования и воспитания школьников является одним из необходимых условий и факторов экологического развития России.

Библиографический список

1. *Инструктивно-методическое письмо «Формирование экологической культуры на уроках географии и во внеклассной деятельности»*. Available at: old.ipkpr.ru/index.php/metodicheskaya-kopilka?task=download&id=83
2. Васильев С.В. Экологизация географии или географизация экологии? *География в школе*. 2000; 7: 343.
3. Зверев И.Д. *Экология в школьном обучении: Новый аспект образования*. Москва: Просвещение, 1990.
4. Суравегина И.Т., Сенкевич В.М. Экологическое образование в школе. *Педагогика*. 2006; 2.
5. Глазачев С.Н., Козлова О.Н. *Экологическая культура*. Москва: Горизонт, 1997.
6. *Авторская программа «География: программа: 5-9 классы*. А.А. Летягин, И.В. Душина, В.Б. Пятунин, Е.А. Таможняя. 2-е издание, доработанное. Москва: Вентана-Граф, 2014.

References

1. *Instrukтивно-metodicheskoe pis'mo «Formirovanie `ekologicheskoy kul'tury na urokah geografii i vo vneklassnoj deyatel'nosti»*. Available at: old.ipkpr.ru/index.php/metodicheskaya-kopilka?task=download&id=83
2. Vasil'ev S.V. `Ekologizaciya geografii ili geografizaciya `ekologii? *Geografiya v shkole*. 2000; 7: 343.
3. Zverev I.D. *Ekologiya v shkol'nom obuchenii: Novyj aspekt obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
4. Suravegina I.T., Senkevich V.M. `Ekologicheskoe obrazovanie v shkole. *Pedagogika*. 2006; 2.
5. Glazachev S.N., Kozlova O.N. *Ekologicheskaya kul'tura*. Moskva: Gorizont, 1997.
6. *Avtorskaya programma «Geografiya: programma: 5-9 klassy*. A.A. Letyagin, I.V. Dushina, V.B. Pyatunin, E.A. Tamozhnyaya. 2-e izdanie, dorabotannoe. Moskva: Ventana-Graf, 2014.

Статья поступила в редакцию 05.04.19

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

Литературоведение

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО "Горно-Алтайский государственный университет", (г. Горно-Алтайск)

Языкознание

КУКУЕВА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА – доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», (г. Сургут)

УДК 811.112.2

Arzhannikov M. Yu., Cand. of Sciences (Philology), teacher, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: a.mihail11@mail.ru

THE VARIATION AND FUNCTIONS OF NARRATION IN GERMAN INVOCATIONS OF THE XII-XVI CENTURIES. The article is dedicated to the analysis of narration in German invocations of the XII-XVI centuries. The narrative unit includes a paroemia which is used as a precedent for achieving the mentioned result when somebody charms. The paroemia is taken from the Bible and can be used in a full or short form that influences on the structure and functions of the narrative unit fundamentally. Thus, the narration including a full paroemia is used for demonstration a concrete event and its result and fulfils an informative function. Under certain circumstances the paroemia can contain an appeal from a character. In such variants of the narrative unit an appellative function dominates, herewith informativity becomes secondary. In conclusion the author represents frequency of paroemia variants and functions fulfilled in the unit of German invocations of the XII-XVI centuries.

Key words: invocation, narration, variation, function, paroemia, text structure.

М.Ю. Аржанников, канд. филол. наук, преп., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: a.mihail11@mail.ru

ВАРИАТИВНОСТЬ И ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО БЛОКА НЕМЕЦКИХ ЗАГОВОРОВ XII – XVI ВЕКОВ

Статья посвящена анализу повествовательного блока в немецких заговорных текстах XII-XVI веков. Данный блок содержит паремию, которая используется в качестве прецедента с целью достигнуть упоминаемого в повествовании результата в процессе заговаривания. Используемые паремии заимствуются из Библии и могут быть представлены в развернутой и сокращённой формах, что существенно влияет на структурную организацию и функциональность повествовательного блока. Так, повествование, содержащее развернутую паремию, имеет своей целью представить определённое событие и его результат и выполняет информативную функцию. В отдельных случаях паремия может содержать призыв, исходящий от имени действующего в ней лица (персонажа). В подобных вариантах повествовательного блока апеллятивная функция выходит на первый план, при этом информативность приобретает второстепенное значение. В заключение автор наглядно представляет частотность вариантов паремии и реализующиеся в повествовательном блоке функции.

Ключевые слова: заговор, повествование, вариативность, функция, паремия, структура текста.

По мере того, как развивались цивилизации, изменялись особенности заговорной традиции и закономерности текстообразования. В период существования индоевропейской традиции авторы при составлении текстов обращались к богам, духам или демонам, используя их имена [1]. Позже заговоры могли содержать приказы, обращённые напрямую к окружающей среде, явлению, болезни, осуществление которых должно было происходить без зывания к третьим лицам, что является характерной чертой язычества. С принятием христианства сюжеты заговоров изменились – языческим божествам и историям о них пришли на смену истории из библейских писаний и жизни святых.

В процессе анализа 412 немецких заговоров XII – XVI веков и определения текстовой модели сделан вывод о том, что их структура включает в себя три блока – повествование, призыв и описание [2]. Объединение двух или трёх блоков в рамках одного текста было отмечено в 383 заговорах (93%) из 412. В 214 заговорах (52%) из 412 установлено наличие всех трёх блоков. Из всего количества проанализированных заговорных текстов блок повествования встречается в 338 текстах (82%).

Каждый блок текстовой модели имеет своё назначение для заклинателя. Эти блоки часто отличаются друг от друга в том числе по времени возникновения. Так, история, которая используется в повествовательном блоке заговоров XII-XVI веков в качестве прецедента для актуальной ситуации, как правило, заимствуется из Священного писания. Следовательно, данная история была написана задолго до составления заговорного текста. При этом призыв и описание чаще всего составляются для конкретной ситуации, то есть момент составления призыва и описания соответствует моменту создания всего заговорного текста. Ввиду этого заговоры обладают способностью «приспосабливать» старые средства к новым целям» [3, с. 21]. В силу того, что история, содержащая прецедент, является заимствованной из библейских источников (В. Мансика относит подобные истории скорее к апокрифическим источникам [4]), мы определяем её как паремию:

«Паремия (Паримия) (греч. παροιμία – притча) в православном богослужении – специально подобранные отрывки, как правило, из Ветхого Завета, [...] Праздничные П. содержат пророчества о воспоминаемом событии или отсылают к подвигу святого, память которого совершается» [5, с. 323].

В паремии повествовательного блока рассказывается о ситуациях, некогда произошедших с действующими лицами (Иисусом Христом, Святой Марией, Святым Иоанном, Святым Мартином и другими лицами, упоминаемыми в Библии или Евангелиях) и / или перенесённых ими болезнях. Повествование характеризуется наличием череды происходящих событий, представленных, как правило, в прошедшем времени.

Заговоры имеют определённую структуру, но встречаются и отклонения от неё. Так, например, критерий повествования – наличие паремии или описания некой череды происходящих событий. В структурном плане паремия может быть представлена двумя вариантами:

- развернутая;
- сокращённая.

Развёрнутая паремия семантически и структурно связана с призывом и описанием, но, как и упомянутые блоки, имеет чёткие границы и представляет собой завершённый по смыслу текст. Структура в описываемом случае может быть подвижной с точки зрения порядка блоков в тексте, но паремия всегда развёрнута, а потому является структурно организованной. Данный вид паремии характеризуется наличием смены происходящих событий и реализуется в прошедшем времени:

Wundsegen. 15. Jh.:

*«An dem heylgen weinachttag
da wardt geporen vnser lieber herr Jhesum Christ;
als er geporen ward, hatt er fur vns sündler schmerzen gelitten,
gestorben vnd erstanden» [6, S. 316].*

Заговор от ран, 15 в.:

*В Святой Рождественский день
тогда родился наш дорогой Иисус Христос;
когда он родился, он за наши грехи страдал,
умер и воскрес¹.*

В первом предложении паремии рассказывается о рождении Иисуса Христа. При этом используется пассивный залог глагола «gerênt» в прошедшем времени. Следующее предложение является сложноподчинённым и начинается с придаточного предложения, которое вводится союзом «als». Главное предложение содержит перечисление глаголов в прошедшем времени (Perfekt) «liden», «stêrben» и «erstân» («**hatt** er fur vns sündner schmerzen **gelitten**, **gestorben** vnd **erstanden**»). В тексте таким образом отражается развитие событий из жизни действующего лица и их завершение.

Вариант сокращённой паремии представлен модифицированными историей или описанием актуальных образов и символов, которые формируют единый блок с призывом – заклинанием или молитвой. Модификация текста заключается в сжатии повествования до одной фразы, которая, как правило, образует единое предложение с призывом. Особенность этого типа повествования заключается в обязательном наличии сравнительной конструкции:

Blutstillung, ungefähr 13-14 Jh.:

*«Ach Blut, steh doch stille
Um Jesu Christi wille,
Gleich wie Johannes stund,
Wie er die Tauf empfand» [7, S. 32].*

Заговор на остановку крови, примерно 13-14 вв.:

*Ах, кровь, остановись же
Волею Иисуса Христа
Также, как стоял Иоанн,
Как он принял крещение.*

Заговор представлен одним сложным предложением, состоящим из главного предложения, выраженного призывом, и придаточных сравнительных предложений. В придаточных предложениях, введённых союзом «wie», проводится аналогия, содержащая в себе подобие ссылки на легенду, паремию в максимально сжатом виде. Речь в ней идет об Иоанне-крестителе, с которым также ассоциируется стояние реки Иордан. Для сравнительной конструкции, как и для повествования в целом, характерно использование прошедшего времени.

Использование повествовательного блока в форме сокращённой паремии в качестве образца позволяет минимизировать объём заговорного текста, сохранив при этом его практическую ценность и насыщенность образов, быстро проводить аналогию между прецедентом и реальной ситуацией. Предположительная сокращённая форма повествования также служит критерием устного заговора.

Рассмотрим вариант сокращённого повествования на примере ещё одного заговора:

Wolfssegen, 15. Jh.:

*«hunt, du muest heint oder heut als loß sein
als unser liebe fraw was
da sye jrs lieben trauten suns genas» [8, S. 395].*

Заговор от волка, 15 в.:

*собака, ты сегодня ночью или днём должна быть свободна,
как была наша дорогая госпожа,
потому что она любила своего дорогого сына.*

Текст начинается с изолированного номинатива «hunt». Он «выделяется в изолированную синтаксическую единицу» [9, с. 125], которая служит обращением к объекту заговорного акта и уточнением, относящимся к личному местоимению во 2 л. ед.ч. «du». Подобные обращения служат для введения предложения в текст [10; 11]. Использование подобных конструкций свойственно для разговорной речи [12]. В заговоре от волков мы видим также сложное предложение, в состав которого входит придаточное сравнения, вводимое союзом «als» («loß sein **als** unser liebe fraw was»). Сравнение проводится с Богородицей, которая воплощает в себе требуемое состояние для заговариваемого объекта. Здесь работает всё тот же принцип аналогии, что и в первом примере, основанный на ассоциации и сжатии образов и явлений. Союз сравнительного придаточного предложения «als» является также маркером, указывающим на предшествование событий, отражённых в повествовании, актуальной ситуации, представленной в призыве. Предшествование проявляется в дополнении к этому в смене грамматических форм глагола «sein» в главном предложении и придаточном сравнения (du muest heint oder heut als loß **sein** als unser liebe fraw **was**). К придаточному сравнительному предложению, в свою очередь, относится второе придаточное предложение, введённое союзом «da» и выражающее причинно-следственную связь между ними («als unser liebe fraw was **da** sye jrs lieben trauten suns genas»). Эта связь раскрывает причину свободы Святой Марии, которая заключалась в любви к сыну.

В дополнение к рассматриваемому случаю отметим, что сравнительные конструкции в заговоре при использовании сокращённой паремии вводятся чаще всего наречиями «also» и «so». Отличие данного вида истории заключается в сложности и распространённости предложения, которое включает в себя сразу

два блока – повествование и призыв – и проявляет в полной мере их «родственные» связи, о которых писал Н.Ф. Познанский [13].

Как было установлено, паремии могут быть полными и сокращёнными. От полноты паремии зависит её положение в заговоре. В качестве полнозначного рассказа паремия обладает самостоятельностью и относительной завершенностью. Её границы при совместном использовании с призывом и описанием раскрываются чётко. Сокращённая паремия вводится в призыв сравнительной конструкцией, а потому приобретает значение отсылки к прецеденту и выходит на второй план по отношению к самому призыву в тексте. Частотность сокращённой паремии преобладает по сравнению с развёрнутой. Результаты анализа частотности каждого из видов отражены в Диаграмме 1:

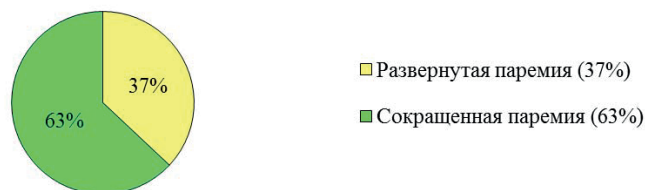


Диаграмма 1. Варианты форм паремии в повествовании

Количество заговоров, в которых отмечено наличие повествования составляет 338. Из них в 125 текстах используется развёрнутая паремия, что составляет 37% от общего количества данных литературных памятников с повествовательным блоком. Остальные 213 заговорных текстов (63%) характеризуются наличием сокращённой паремии.

Неоднородность заговорного текста проявляется, в том числе, в результате наличия у каждого блока своей функции, которую он выполняет в процессе заговаривания. Повествование содержит прецедент, информацию об имевшей некогда место ситуации. Согласно функциональной классификации К. Бринкера, повествование, как правило, выполняет информативную функцию [14]. Автор заговора только рассказывает о некогда имевших место событиях.

При описании выполняемой блоками модели функции следует подчеркнуть, что взаимосвязь блока и функции не всегда является стабильной. Ввиду присущей заговорам структурной вариативности функции блоков также могут варьироваться. Чаще всего это обусловлено слиянием блоков (повествования и призыва).

На основании анализа немецких заговоров XII-XVI веков установлено, что при наличии в повествовании имплицитного призыва паремия приобретает апеллятивный характер, что, соответственно, влияет на выполняемую заговорным текстом функцию в целом. Такой вариант повествовательного блока в заговорном тексте является одним из отличительных признаков данной традиции. Подобное слияние и повествование от третьего лица приводят к исключению явного участия заклинателя в процессе заговаривания:

Blutsegen, 14. Jh.:

«† [повествование:] Sant Hêlias saz in der aincede und flôz im daz pluot ze baiden naslôchern ús. dô begund er ruoffen hin zuo got und sprach [призыв:], herr got, nun hilf mir und betwing diez pluot, als du betwunge den Jordân, ê daz dich sant Jôhans dar ús tauffet.» [15, S. 94].

Заговор крови, 14 в.:

† [повествование:] Святой Илия сидел в пустыне и пошла кровь у него из обеих ноздрей. Тогда он начал взывать к Богу и сказал: [призыв:] «Господи Боже, помоги мне теперь и подчини эту кровь, как ты подчинил Иордан, в котормом тебя крестил Святой Иоанн».

При таком сочетании повествования и призыва, которое наблюдается на примере заговора крови, паремия содержит в себе прецедент, в котором зафиксировано обращение одного действующего лица (Святого Илии) к другому (Богу). Данное обращение выражено прямой речью и выполняет апеллятивную функцию, на что указывает использование глаголов «hêlffen» и «betwingen» в повелительном наклонении. При использовании в заговоре имплицитного призыва паремия разделяется на две части: описание ситуации и введение призыва в виде молитвы. Последнее реализуется от имени авторитетного персонажа для усиления эффекта от прочтения заговора. Таким образом, апеллятивная функция текста выходит на первый план, в то время как информативная функция имеет

Таблица 1

Реализуемые функции в блоках немецких заговоров XII-XVI веков

Блок/функция	Кол-во текстов, в которых реализуется функция	% реализации функции
Повествование	338	100%
1) информативная	293	89%
2) апеллятивная	45	11%

¹ Здесь и далее перевод автора.

второстепенное значение. Частотность информативной и аппеллятивной функций в текстах заговоров представлена в таблице 1:

Из 338 заговоров с повествовательным блоком информативная функция реализуется в 293 текстах (89%). Аппеллятивная функция отмечена в 45 случаях и её частотность в исследуемом материале составляет 11%.

Итак, немецкие заговорные тексты XII-XVI веков характеризуются наличием вариантов блоков внутри их структурной модели. Варианты повествовательного

блока различаются по форме паремии: развёрнутой и сокращённой. В развёрнутой паремии используется прошедшее время. В сравнительных конструкциях сокращённой паремии наблюдается смена прошедшего времени на настоящее, что обуславливает использование придаточных сравнительных предложений. В ходе анализа коммуникативно-прагматических особенностей повествовательного блока немецких заговорных текстов исследуемого периода были выявлены две функции, реализующиеся в данном блоке: информативная и аппеллятивная.

Библиографический список

1. Топоров В.Н. *Об индоевропейской заговорной традиции (избранные главы)*. Москва: Наука, 1993.
2. Аржанников М.Ю. Структурные особенности текста средневековых немецких заклинаний. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1: 225 – 228.
3. Беседина Н.А. К характеристике восклицательных предложений как особого коммуникативного типа предложений. *Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы конф.*, Санкт-Петербург, май 1994 г. Санкт-Петербург: Образование, 1994: 21.
4. Мансикка В.Н. Представители злого начала в русских заговорах. *Живая старина*. 1909; 4; 3 – 30.
5. *Большая Российская энциклопедия*. Отв. ред. С.Л. Кравец. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2014; Т. 25.
6. Zingerle O. von. Segen und Heilmittel aus einer Wolfsturner Handschrift des XV. Jahrhunderts. *Zeitschrift des Vereins für Volksheilkunde*. 1891; Bd. 1: 316.
7. Ebermann O. Blut- und Wundsegen in ihrer Entwicklung dargestellt. *Palaestra. Untersuchungen und Texte aus der deutschen und englischen Philologie*. 1903; Bd. 24: 32.
8. Birlinger A. Besegnungen. *Anzeiger für Kunde der deutschen Vorzeit. Organ des germanischen Museums*. 1868; Bd. 15, Nr.12: 395.
9. Карпов В.И. Топикализация как явление фольклорного синтаксиса (на материале немецких лечебных заговоров). *Научное наследие Владимира Григорьевича Адмони и современная лингвистика: материалы Международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения В.Г. Адмони*, 9 – 13 ноября 2009 года. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2009: 125.
10. Адмони В.Г. *Введение в синтаксис современного немецкого языка*. Москва: Изд-во лит-ры на иностранных языках.
11. Бабаева Р.И. О прагматических функциях «вставных элементов предложения». *Научное наследие Владимира Григорьевича Адмони и современная лингвистика: материалы Международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения В.Г. Адмони*, 9 – 13 ноября 2009 года. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2009: 40 – 41.
12. Майорова Л.Е. *Именительный представления и именительный темы как явления экспрессивного синтаксиса*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1984.
13. Познанский Н.Ф. *Заговор. Опыт исследования происхождения и развития заговорных формул*. Москва: Индик, 1995.
14. Brinker K. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., 2005.
15. Schulz M. *Beschwörungen im Mittelalter. Einführung und Überblick*. Heidelberg: C. Winter, 2003.

References

1. Toporov V.N. *Ob indoeuropejskoj zagovornoj tradicii (izbrannye glavy)*. Moskva: Nauka, 1993.
2. Arzhannikov M.Yu. Strukturnye osobennosti teksta srednevekovykh nemeckikh zaklinanij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1: 225 – 228.
3. Besedina N.A. K karakteristike vosklicatel'nykh predlozhenij kak osobogo kommunikativnogo tipa predlozhenij. *Gercenovskie chteniya. Inostrannye yazyki: materialy konf.*, Sankt-Peterburg, maj 1994 g. Sankt-Peterburg: Obrazovanie, 1994: 21.
4. Mansikka V.N. Predstaviteli zlogo nachala v russkikh zagovorah. *Zhivaya starina*. 1909; 4; 3 – 30.
5. *Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya*. Отв. ред. S.L. Kravec. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 2014; T. 25.
6. Zingerle O. von. Segen und Heilmittel aus einer Wolfsturner Handschrift des XV. Jahrhunderts. *Zeitschrift des Vereins für Volksheilkunde*. 1891; Bd. 1: 316.
7. Ebermann O. Blut- und Wundsegen in ihrer Entwicklung dargestellt. *Palaestra. Untersuchungen und Texte aus der deutschen und englischen Philologie*. 1903; Bd. 24: 32.
8. Birlinger A. Besegnungen. *Anzeiger für Kunde der deutschen Vorzeit. Organ des germanischen Museums*. 1868; Bd. 15, Nr.12: 395.
9. Karpov V.I. Topikalizacija kak javlenie fol'klornogo sintaksisa (na materiale nemeckikh lecebnyh zagovorov). *Nauchnoe nasledie Vladimira Grigor'evicha Admoni i sovremennaya lingvistika: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiju so dnja rozhdeniya V.G. Admoni*, 9 – 13 noyabrya 2009 goda. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2009: 125.
10. Admoni V.G. *Vvedenie v sintaksis sovremennogo nemeckogo yazyka*. Moskva: Izd-vo lit-ry na inostrannyh yazykah.
11. Babaeva R.I. O pragmaticheskix funkciyax «vstavnyh elementov predlozheniya». *Nauchnoe nasledie Vladimira Grigor'evicha Admoni i sovremennaya lingvistika: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiju so dnja rozhdeniya V.G. Admoni*, 9 – 13 noyabrya 2009 goda. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2009: 40 – 41.
12. Majorova L.E. *Imenitel'nyj predstavleniya i imenitel'nyj temy kak javleniya ekspressivnogo sintaksisa*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskix nauk. Leningrad, 1984.
13. Poznanskij N.F. *Zagovor. Opyt issledovaniya proishozhdeniya i razvitiya zagovornyh formul*. Moskva: Indrik, 1995.
14. Brinker K. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., 2005.
15. Schulz M. *Beschwörungen im Mittelalter. Einführung und Überblick*. Heidelberg: C. Winter, 2003.

Статья поступила в редакцию 28.02.19

УДК 801.52

Kerimov K.R., Doctor of Sciences (Philology), Professor, DSU, (Makhachkala, Russia), E-mail: kerimk@mail.ru

Adamov L.A., MA student, DSU, (Makhachkala, Russia), E-mail: ash-sham@mail.ru

METHODS OF EXPRESSING SIGNS OF IDENTITY / NON-IDENTITY IN THE LAK LANGUAGE. The article explores various ways of expressing signs of identity / non-identity in the Lak language in comparison with the Russian language and other Dagestan languages. The topic of comparison in the national languages of Dagestan is not thoroughly studied, which determines the relevance of this work. The analysis of the illuminated feature of the Lak language is based on a comparison and comparison of the typologies of multi-level units of language related to the semantic field of comparativity. Taking into account the fact that in the Lak language, the degrees of comparison of adjectives are not distinguished, it is interesting to study the use of various attribute words that carry the semantic load of the expression of the studied features, and also the use of various negative particles. The presented material allows to draw conclusions about the main ways of expressing signs of identity / non-identity, similarity / dissimilarity, equality / inequality in the Lak language in the context of the comparative approach.

Key words: Dagestan languages, Lak language, equality / inequality, similarity / dissimilarity, identity / non-identity.

K.P. Керимов, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: kerimk@mail.ru

Л.А. Адамов, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: ash-sham@mail.ru

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЗНАКОВ ИДЕНТИЧНОСТИ/НЕИДЕНТИЧНОСТИ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье исследуются различные способы выражения признаков идентичности/неидентичности в лакском языке в сопоставлении с русским языком и другими дагестанскими языками. Тема сравнения в национальных языках Дагестана недостаточно подробно изучена, что определяет актуальность данной работы. Анализ описываемой особенности лакского языка основан на сопоставлении и сравнении типологий многоуровневых единиц

языка, относящихся к семантическому полю компаративности. С учётом того, что в лакском языке не выделяются степени сравнения прилагательных, представляется интересным изучение использования различных атрибутивных слов, которые несут семантическую нагрузку выражения исследуемых признаков, а также использования различных отрицательных частиц. Представленный материал позволяет сделать выводы об основных способах выражения признаков идентичности/неидентичности, сходства/несходства, равенства/неравенства в лакском языке в русле компаративистического подхода.

Ключевые слова: дагестанские языки, лакский язык, равенство/неравенство, сходство/несходство, идентичность/неидентичность.

В данной статье рассматриваются способы выражения признаков идентичности/неидентичности в лакском языке. Обычно исследователи не находят в дагестанских языках степеней сравнения, которые являются основным инструментом для выражения признаков идентичности или неидентичности в русском языке. Тема сравнения в национальных языках Дагестана, частным случаем которой являются вышеуказанные признаки идентичности и неидентичности, и, в более узком аспекте – равенства и неравенства, является одной из значимых, и при этом малоизученных тем. В теоретическом и прикладном аспектах является актуальным сопоставление и сравнение типов равноуровневых языковых единиц, которые можно отнести к семантическому полю компаративности.

Сравнительные характеристики вычлняются с помощью разнообразных средств языка: лексических, морфологических, синтаксических, словообразовательных; помимо этого, довольно часто используется сочетание вышеуказанных средств. Отдельный интерес представляют способы выражения сравнения, при этом сравнительно-производное слово является только некой разновидностью лексического сравнения. Самую значительную группу слов, посредством которых выражается семантика сравнения, являются собою прилагательные, образованные при помощи аффиксов, которые имеют значения обладания или необладания признаками и (или) наличия свойств того, что обозначается, подобность, а также слова, образованные с использованием отрицательных частиц *къа*-, *ма*-.

Целью настоящего исследования является проведение анализа сравнительных прилагательных выражающих сходство/различие, равенство/неравенство, идентичность/неидентичность, а также способов использования отрицательных частиц для выражения признаков неравенства, несходности, неидентичности. В работе анализируются различные словообразовательные структуры, которые демонстрируют названные семантические отношения в лакском языке.

Если в русском языке словоизменение и словообразование в сфере сопоставления и сравнения является развитой и хорошо исследованной системой, охватывающей все знаменательные части речи, то в дагестанских языках эта семантическая сфера пока не получила удовлетворительной теоретической интерпретации.

В лакском языке, в частности, используются различные атрибутивные слова, несущие семантическую нагрузку имён прилагательных. Несмотря на то, что данную тему изучали такие известные исследователи, как П.К. Услар, Д.С. Измайлова, Р.Г. Эльдарова, И.Х. Абдуллаев, С.М. Хайдаков, она является недостаточно разработанной, поэтому представляет широкое поле деятельности для научных исследований.

Согласно П.К. Услару: «Лакские прилагательные не имеют особых форм для степеней сравнения, которые выражаются обыкновенно различными оборотами предложения» [1, с. 54]. Так как в лакском языке отсутствуют относительные прилагательные, их замещают формы родительного падежа тех или иных существительных: *т1аннул къуса* 'деревянная ложка', *мусил к1исса* 'золотое кольцо' и т.п.

По мнению Д.С. Измайловой, в лакском языке используется аналитический способ оформления сравнения: с использованием служебных аффиксов, в которых заключено грамматическое значение степени сравнения (*-ксса*-'величиной с чего-либо', 'столько – сколько'; *куна* (*-кунма*, *кунна*) –'как кто-то', 'как что-то'; *яр* (*-нияр*)-'чем он', 'чем кто-то') и самого прилагательного, выражающего лексическое значение сопоставляемого признака. Например: *Гагу уссукусса ц1акъсса ур* 'И он в брата сильный'. *Ганал кунма хъунисса яру* 'Как у него большие глаза'. *Виар лахъссагу ик1айссия* 'Он был выше тебя' (букв.: 'чем ты, высокий был') [2, с. 12].

Следует отметить особую роль частиц *къа*- и *ма*- лакского языка для выражения неравенства, несходства, неидентичности. Интересным фактом является то, что способы их использования близки к использованию отрицательной частицы «не» в русском языке, в особенности, частицы *къа*-.

Частица *ма*-, по видимому, пришедшая в лакский язык из арабского, имеет некоторые отличия функционирования по сравнению с функционированием отрицательной частицы *къа*-, являясь в большей степени частицей предикативного отрицания. Частицы *къа*- и *ма*-, с помощью которых в лакском языке выражается неравенство, несходство, неидентичность, пишутся всегда слитно с производящим словом и могут находиться не только в начале слова, как в русском, но и в середине, хотя в начале они встречаются гораздо чаще. Например: *На лу бакъакъабанна* 'Я книгу не потеряю' (использование *къа*- в начале или в середине слова не меняет смысла предложения). Интересен также тот факт, что в лакском языке для выражения неравенства, несходства, неидентичности отсутствуют от-

рицательные аффиксы, подобные аварским *-го*, *-ро*, *-ч1о*, что также сближает его с русским.

Примеры: *т1айлашиву* – *къат1айлашиву* (существительное: 'правильность – неправильность'); *ххуйсса* – *къаххуйсса* (прилагательное: 'хороший – нехороший'); *ласунна* – *къаласунна* (глагол: 'возьму – не возьму'); *чичуну* – *къачичуну* (деепричастие: 'написав – не написав'); *заназисса* – *къазаназисса* (причастие: 'ходящий – неходящий'); *лахъну* – *къалахъну* (наречие: 'высоко – не высоко').

Если говорить о преимущественно предикативном использовании частицы *ма*-, то по сравнению с *къа*- можно отметить, что она употребляется в повелительном наклонении, в отличие от первой. Например: *къабулара* – *мабулара* ('не даю – не давай'); *къачичара* – *мачичара* ('не пишу – не пиши'); *къаласае* – *маласае* ('не взял – не бери').

Также заслуживает внимания послелог *кун(-н,ма)*, который в лакском языке напрямую связан с классной принадлежностью того существительного, с которым соотнесен. Например: *баргъ куна ххуйсса* (*оьрч1*) – 1 гр. кл. / 'красивый как солнце' (букв.: 'солнце как красивый (мальчик)'); *ккаччи куна оьсса* (*щарсса*) – 2 гр. кл. / 'злая как собака' (букв.: 'собака как злая (женщина)'); *ссурух1и кунма ххуйсса* (*душ*) – 3 гр. кл. / 'красивая, стройная как кувшин' (букв.: 'кувшин как красивая (девушка)'); *оьреат1и кунна дяркъусса* (*ка*) – 4 гр. кл. / 'холодная как лягушка' (букв.: 'лягушка как холодная (рука)'). По своим грамматическим особенностям слово *куна* – 1 гр. кл.; *кунна* – 2 гр. кл.; *кунма* – 3 гр. кл.; *кунна* – 4 гр. кл. со значением 'как, подобно' может быть отнесено, по мнению И.Х. Абдуллаева, к послелогам, отражающим сопоставительно-сравнительные отношения [3, с. 74]. Данный послелог может соединяться с именами, находящимися в различных падежах. О морфологическом статусе этого послелога мнения разделяются в специальной литературе: форма уподобляющего падежа. особое окончание адвербиального значения. служебная частица, которую можно отнести к наречиям-послелогам, частица. морфема сравнительной степени. Аналогичные основы в других дагестанских языках относят то к частицам, то к союзам, то к послелогам или послеложным частицам.

В качестве одного из аффиксальных способов образования прилагательных в лакском языке используется суффиксация. Производные имена прилагательные в лакском языке образуются от разнообразных форм имен существительных, местоимений, числительных, наречий и послелогов при посредстве суффиксов *-сса* и *-ма* (*-мур*, *-ми*). Ср.: *гужсса* 'сильный' (*гуж* 'сила'), *цасса* 'единственный' (*ца* 'один'), *хъхъч1исса* 'передний', *вилсса* 'твой'. Прилагательные, образованные при помощи суффикса *-сса* от прямых основ существительных могут выражать значение сравнения, а вместе с тем и значение степени проявления признака, хотя сам суффикс *-сса* выражает общее понятие качества и не указывает на какие-либо особые, дополнительные смысловые оттенки. Ср.: *жанавар-сса* 'жесточкий' (*жанавар* 'зверь'); *х1икмат-сса* 'удивительный' (*х1икмат* 'чудо'); *устар-сса* 'искусный' (*устар* 'мастер'); *аслан-сса* 'мужественный' (*аслан* 'лев'). В русских прилагательных такого рода есть и прямое и переносное значения, а в лакских прилагательных – только переносное значение, которое является основным. В русском языке подобные образования характерны для глаголов. Например: 'звереть', 'дубеть', 'сатанеть'. Эволюционирующим процессом считается образование прилагательных от основ существительных (обычно от формы множественного числа) при помощи суффикса *-ари*-. Он появляется перед *-сса* и вносит уподобительное значение и значение степени проявления признака 'имеющий что-то в большом количестве': *чартт-ари-сса* 'каменистый' (*чартту* 'камни'), *щат1-ари-сса* 'волнистый' (*щат1и* 'волна'), *баклурд-ари-сса* 'холмистый' (*баклурду* 'холмы'), *ххалл-ари-сса* 'волокунистый', *мурулл-ари-сса* 'скалистый', *нувч1-ари-сса* 'кремнистый', *мат1-ари-сса* 'сучковатый', *къунтт-ари-сса* – 'бугристый', *къют1-ари-сса* – 'лоскутный', *къяртт-ари-сса* – 'бугорчатый', *къуркъ-ари-сса* – 'комковатый', *къатт-ари-сса* – 'клетчатый', *чурч-ари-сса* 'лохматый'.

В русском языке большей части таких прилагательных соответствуют прилагательные с суффиксами *-чат*- и *-ист*-. В лакском языке в редких случаях наблюдается образование прилагательных от основ существительных при помощи суффикса *-ксса*, который употребляется для сравнения одного предмета с другим по величине, размеру, количеству. Он присоединяется к названию предмета, служащему эталоном сравнения. Например: *хъхъиркисса хъхъу* 'очень долгая ночь' (*хъхъири* 'морё'); *зунтт-уксса адимина* 'очень высокий мужчина' (*зунтту* 'гора'); *къункьу-ккут1уксса къатта* 'очень маленькая комната' (букв. 'комната размером с ноздрю') (*къункьуккут1* 'ноздрия'); *ттуккул баклуксса щар*, *ттуккул баклукса щяравалу* 'очень маленькое село' (букв. 'село размером с голову осла'). Как следует из примеров, можно выделить слитное и раздельное написание дан-

ных образований. Значение сравнения в лакском языке выражается и в сложных прилагательных, образованных: 1) сочетанием существительного с некоторыми служебными словами, выступающими в роли прилагательных (*кьянкъсса* 'пахнувший', *рангсса* 'имеющий цвет'): *авлякьянкъсса* 'глуповатый' (букв.: 'как дурак пахнувший'); *луххалрангсса* 'серый' (*луххал* – род. пад., от *лах* 'пыль'; букв.: 'золыцветный'); *михакралрангсса* 'коричневатый' (*михакрал* – род. п., от *михак* 'гвоздика' (пряность); букв.: 'гвоздицветный'); *ыттулрангсса* 'красноватый' (*ыттул* – род. п., от *ытту* 'кровь'; букв.: 'кровоцветный'); *ттиликлралрангсса* 'темно-коричневый' (*ттиликлрал* – род. п., от *ттиликл* 'печень'; букв.: 'печенецветный'); 2) сложением краткой формы прилагательного и глагольной основы: *ятлу-пархсса* 'красноватый' (букв.: 'переливающийся красным'); *ятлул-рирщусса* 'красноватый' (букв.: 'ударившийся в красный'); *някл-талатисса* 'синеватый' (букв.: 'переливающийся синим'); *някл-пархсса* 'синеватый' (букв.: 'пышущий синим'); *кяла-пархсса* 'белесоватый' (букв.: 'светящийся белым'); *хъахъи-дирщусса* 'желтоватый' (букв.: 'ударившийся в желтый'); *кяла-бишлайисса* 'белесоватый, белесый' (букв.: 'сверкающий белым'); *хъахъи-мачисса* 'бледноватый'; *лухли-пурщисса* 'смугловатый' (в последних двух примерах завершающие элементы сочетаний несут неясную семантику).

В различных трудах используется различное написание данных прилагательных: дефисное, слитное и раздельное. Элементы *кьянкъсса*, *рангсса*, *пархсса* и т.д. именуются «глагольной основой», «служебными словами, выступающими в виде прилагательных», «неосмысленными формами разного образования». Таким образом, в лингвистической литературе по лакскому языку нет единого мнения относительно статуса подобных образований и их правописания. Семантическая сходность выделенных составных прилагательных и русских прилагательных с аффиксом *-оват-* достаточно очевидна. В обоих случаях выражается сравнительное значение и значение ослабленного признака; 3) сложением основы существительного и и.п., обозначающего предмет сравнения, с полным прилагательным: *хъхъияксса* ('голубый' + 'синий') 'сине-голубой', 'сизый'; *цлухъахъисса* ('огонь' + 'желтый') – 'ярко-желтый', 'оранжевый'. Нужно особо выделить то, что в лакском языке, аналогично русскому, заметно развито использование образных значений зоонимов идентично со значениями, выявляющимися в устойчивых сравнениях, то есть компаративных фразеологических единицах, в первую очередь адекватных (АКФЕ): *ккаччи* 'собака', о злом, неприветливом человеке, *ккаччи куна* *оьсса* 'как собака злой'. Они действуют, можно сказать, не пересекаясь. То же самое возможно заявить и о сочетаниях вида *ккаччи кунасса* 'собакаподобный, 'подобный собаке', используемые в лакском языке, вместе с оценочными метафорическими значениями существительных и АКФЕ со словами-зоонимами.

Библиографический список

1. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание*. Тифлис: Издание Управления Кавказского учебного округа, 1892.
2. Измайлова Д.С. *Лексико-грамматические особенности имен прилагательных в лакском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1995.
3. Абдуллаев И.Х., Эльдарова Р.Г. *Вопросы лексики и словообразования лакского языка*. Махачкала: ДГУ, 2003.
4. Гасанова Г.А. Производные прилагательные с семантикой сравнения в лакском языке в сопоставлении с русским. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2015.
5. Бондарко А.В. *Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис*. Отв. ред. А.В. Бондарко. Ленинград: Наука, 1987.

References

1. Uslar P.K. *Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie*. Tiflis: Izdaniye Upravleniya Kavkazskogo uchebnogo okruga, 1892.
2. Izmajlova D.S. *Leksiko-grammaticheskie osobennosti imen prilagatel'nyh v lakskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1995.
3. Abdullaev I.H., El'darova R.G. *Voprosy leksiki i slovoobrazovaniya lakskogo yazyka*. Mahachkala: DGU, 2003.
4. Gasanova G.A. *Proizvodnye prilagatel'nye s semantikoj sravneniya v lakskom yazyke v sopostavlenii s russkim*. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2015.
5. Bondarko A.V. *Teoriya funktsional'noj grammatiki: Vvedeniye. Aspektual'nost'. Vremennaya lokalizovannost'. Taksis*. Otv. red. A.V. Bondarko. Leningrad: Nauka, 1987.

Статья поступила в редакцию 24.02.19

УДК 882 Гроссман7Жизньисудьба2.06

Abdullaeva S.N., postgraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sveta_abdullaeva_1986@mail.ru
Mazanaev Sh.A., Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: filfak37a@mail.ru

CONTRAST AND PARADOX AS THE BASIS OF THE AUTORS CONCEPT AND THE FORMS OF ITS EMBODIMENT IN THE EPIC NOVEL BY VASILII GROSSMAN "LIFE AND DESTINY". The article presents research on the contrast and the paradox making a basis of an author's attitude and also means of their artistic realization in the epic novel "Life and Destiny" by V. Grossman. The scientific novelty of article is that such philosophical and esthetic principles and a basis of poetic means are for the first time covered in the novel as contrast and a paradox. The main conclusions are as follows: 1) the contrast beginning is shown almost in each component of the book, starting with the name of the book and proceeding in figurative system, speech forms, composition, poetic means, psychologism forms; 2) an antithesis by Grossman – the evidence of total split, loss of integrity as at the level sociohistorical (the personality – the state, the person – fascism), and existential, moral, philosophical (split in a human soul); 3) use of an oxymoron is natural as at the heart of the author's concept of the person and an era – a contradiction, dissonance, connection of what is not joinable.

Key words: contrast, paradox, antithesis, oxymoron, poetics.

С.Н. Абдуллаева, соискатель, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sveta_abdullaeva_1986@mail.ru
Ш.А. Мазанав, доц. филол. наук, проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: filfak37a@mail.ru

КОНТРАСТ И ПАРАДОКС КАК ОСНОВА АВТОРСКОЙ КОНЦЕПЦИИ И ФОРМЫ ИХ ВОПЛОЩЕНИЯ В РОМАНЕ-ЭПОПЕЕ ВАСИЛИЯ ГРОССМАНА «ЖИЗНЬ И СУДЬБА»

Статья посвящена исследованию контраста и парадокса, составляющих основу авторского мировосприятия, а также средств их художественного воплощения в романе-эпопее В. Гроссмана «Жизнь и судьба». Научная новизна статьи заключается в том, что впервые освещены такие философско-эстетические принципы и основа поэтических средств в романе, как контраст и парадокс. Основные выводы таковы: 1) контрастное начало проявляется почти в каждом компоненте книги, начиная с названия книги и продолжаясь в предметной изобразительности, образной системе, речевых формах, композиции, поэтических средствах, формах психологизма; 2) антитеза у Гроссмана – свидетельство тотального раскола, потери цельности как на уровне социально-историческом (личность – государство, человек – фашизм), так и экзистенциальном, моральном, философском (раскол внутри человеческой души); 3) использование оксюморона закономерно, так как в основе авторской концепции человека и эпохи – противоречие, разлад, соединение несоединимого.

Ключевые слова: контраст, парадокс, антитеза, оксюморон, поэтика

Творческое наследие Василия Гроссмана (1905–1964) – неотъемлемая часть литературы XX в.

Первые примеры исследования произведений Гроссмана появились во второй половине 1960-х – начале 1970-х гг., но главное творение автора – роман-эпопея «Жизнь и судьба» – не получило своей оценки вплоть до начала 1990-х гг. Произведение Гроссмана так и осталось недооценённым и «недоосмыслённым»; основной спор при этом между критиками развернулся вокруг статуса романа «Жизнь и судьба» по отношению к роману «За правое дело». Среди множества трудов можно отметить лишь две монографии, наиболее полно осветившие талант писателя: А. Бочарова «Василий Гроссман: Жизнь. Творчество. Судьба» [1], 1990) и Б. Ланина «Идеи «открытого общества» в творчестве Василия Гроссмана» [2].

В романе-эпопее Василия Гроссмана «Жизнь и судьба» очевидно присутствие взаимной обусловленности, чередования и последовательности различных эпизодов, взаимоисключающих реальностей. Таким способом автор воплощает свой эпический замысел и в разработке характеров в контексте семьи, общества, и в разработке событий в контексте эпохи. За описанием сцен из немецкого лагеря следуют картины из лагеря советских, а военные главы перемежаются с не менее напряжёнными эпизодами из тыловой жизни, что помогает Гроссману воплотить своё видение страшных параллелей.

Принцип сопоставления реализуется у Гроссмана и в форме контраста сменяющихся впечатлений в сознании героев, в наличии внутреннего конфликта у персонажей, в противопоставленности сознания и подсознания. Как отмечал Хализев, в основе всяческих композиционных аналогий, сближений и контрастов (антитез) лежит *образный параллелизм*. «Наряду с параллелизмом синтаксических конструкций, в словесно-художественных произведениях укоренены сопоставления (как по контрасту, так и по сходству) и более крупных текстовых единиц: событий и, главное, персонажей» [3, с. 72]. Данная закономерность стиля реализуется, в частности, в сопоставлении таких парных образов, как война и тыл, русские и немцы, человек и фашизм, внешнее и внутреннее, подлинное и мнимое, метафизика и натурализм.

Гроссман сталкивает разные миры, тюремные и военные эпизоды, военные сцены и мирные: «Как дико, страшно, ведь в мире ничего не было, кроме форсирования Буга, Днепра, кроме Пирятинского окружения и Овручских болот, Мамаева Кургана, Купоросной балки, дома «шесть дробь один». И в том же мире, в то же время ничего не было, кроме ночных следствий, побудок, поверок, хождений под конвоем в уборную, выданных счетов папирос, обысков, очных ставок, следователей, решений Особого совещания» [4, с. 471].

Про многих героев Гроссмана можно сказать, что «их жизнь, казавшаяся единой, вдруг раскололась» [4, с. 87]. Данный тезис получает своё художественное воплощение в повествовании с помощью антитез, оксюморонов, парадоксов.

Противопоставление заостряет авторскую мысль, помогая организовать текст, так что антитезы используются как текстообразующие средства. Антитеза ставит понятия в отношения контраста, причём не только те понятия, которые в принципе контрастны (антонимы), но и понятия, обычно не связанные между собой никакими отношениями, но становящиеся конфликтными, когда они поставлены рядом. Так, у Гроссмана конфликтуют местоимения «я – мы», «я – он»: «...Вот он, этот, за укрытием стреляет, сейчас он побежит, он не может не побежать, так как он один, по отдельности от той своей отдельной пушки, от того своего отдельного пулемета, от того, соседнего ему, стреляющего тоже по отдельности солдата, а я – это мы, я – это вся громадная, идущая в атаку пехота, я – это поддерживающая меня артиллерия, я – это поддерживающие меня танки, я – это ракета, освещающая наше общее боевое дело» [4, с. 37].

«Я» – это отдельная личность, со всеми своими слабостями и страхами, своей уязвимостью; это самоценная единица, которая никогда не была в почёте у советского «мы-коллективизма». «Мы» – олицетворение государственности: того самого «мы», что всегда стремилось растворить в себе индивидуума, превратить его в «живую силу», которой при случае можно легко пожертвовать. Недаром в романе антитезами являются слова «человек» и «государство»; так, например, рассуждает об этом Штрум: «С физической реальностью он осудил соотношение тяжести хрупкого человеческого тела и колоссального государства, ему

показалось, что государство пристально всматривается в его лицо огромными светлыми глазами, вот-вот оно навалится на него...» [4, с. 502].

Схожий с антитезами «живое – неживое», «я – мы» смысл имеет пара «человек – фашизм». Фашизм с его отношением к людям как к скоту для убоя и материалу для экспериментов, конечно, в корне противоположен, противопоставлен всему живому.

В антитезе происходит сравнение от обратного двух явлений, для чего чаще всего используются антонимы – слова с противоположным значением, как, например, «война – покой»: «Березкин часто сравнивал сталинградское сражение с прошедшим годом войны, – видел он её немало. Он понял, что выдерживает такое напряжение лишь потому, что в нём самом живут тишина и покой» [4, с. 49].

В роли контекстных антонимов у Гроссмана выступают, например, однокоренные слова «добро» и «доброта»: первое есть ложно понятое предствление, более близкое к общественному благу, абстрактно-отстранённое, страшно далёкое от человека как такового. «Доброта» в данном контексте носит более конкретный, «земной» характер. Потому персонаж Иконников восклицает: «Я не верю в добро, я верю в доброту» [4, с. 23]. Налицо сопоставительная функция, осуществляемая парой однокоренных слов.

Схожий пример противопоставления двух грамматических форм одного слова – антитеза «живое – неживое», «конечное – бесконечное». Данная антитеза красной нитью проходит через всё повествование, облекаясь в разные формулировки, но сохраняя неизменным смысловое ядро.

Людмила Штрум на могиле сына чувствует себя «более мертвой», чем похороненные здесь, а умерший сын кажется ей живее целого мира: «Живое стало неживым. Живым во всем мире был лишь Толя...» [4, с. 114]. Потому всю последующую часть повествования она постоянно «беседует» с ним и всё больше отдаляется от родных, которые лишь «формально живы» в её восприятии. В данном случае мы имеем дело с антитезой, которой присущи неожиданное сопоставление, парадоксальное утверждение, что сближает её с оксюморонами.

Логическое продолжение антитезы «живое – неживое» – пара «тепло – холод». Период мирного детства помнится Людмиле на особом, тактильно-чувственном уровне, и основное качество этого далекого счастья – это тепло по контрасту с холодной зимой (враждебным внешним миром) за окном.

Не случайно Александре Штрум кажется, что для евреев, сгоняемых в гетто, «уже и солнце отказалось светить, они идут среди декабрьской ночной стужи» [4, с. 66]. Пейзаж, который сопровождает Людмилу Штрум, едущую к сыну в госпиталь, также пронизан леденящим холодом: «Река дышала ледяным холодом, из тьмы налетал низовой, безжалостный ветер. А над головой светили звезды, и не было утешения и покоя в этом жестоком, из огня и льда небе, стоявшем над её несчастной головой» [4, с. 105].

Мотив холода как символа смерти (могильного холода, вечной мерзлоты) реализуется в соответствующих образах («мороженое мясо», «ледяная кровь», «налитые закатной кровью окна», «заходящее солнце» и т. д.). Они усиливают тягостное впечатление, которое производит, например, сцена поедания отступающими немцами лошадиного трупа: здесь немцы изображены замерзшими, поверженными, потерявшими человеческий облик. Они, жадно обгладывающие кости животного, сами уподобляются ему, оказавшись на обочине жизни и истории.

Посредством антонимов и парадоксов говорит о противоречиях человеческой природы и мать Штрума в своём письме. Антонимы – именно то лексическое средство, которое материализует главный постулат исследуемого романа: все люди – разные. Но все они, даже разъединённые принципиально полярными взглядами, нравами, верованиями, имеют равное для всех право – право жить, право быть.

Однако не всегда представители одной нации, народа демонстрируют единомыслие и сплочённость: часто именно носители одного языка не могут найти общий язык, становятся безнадежно чужими, и этот внутренний раскол особенно болезненный. Так, не могут прийти к взаимному пониманию русские в концлагере, споря по принципиальным вопросам идеологии, морали, веры: «...В этом густом смешении людей, объединённых ужасом, надеждой и горем, в непонимании, ненависти людей, говорящих на одном языке, трагически выражалось одно из бедствий двадцатого века» [4, с. 26].

Разновидностью антитезы является оксюморон. «Оксюморон – это семантическая фигура речи, состоящая в соединении двух понятий, противоречащих друг другу, логически исключающих одно другое» [5, с. 175]. Этот художественный приём позволяет особенно наглядно и выразительно показать диалектическую сущность того или иного явления, сложность и противоречивость описываемого факта, создать новое, яркое, запоминающееся понятие, впечатление.

Весь мир, в трактовке Гроссмана, построен по закону оксюморона, когда соединяется несоединимое, но это не органическое единство, а беспорядочный микс, каша, первобытный хаос, куда в одну топку всё брошено войной: «Лунный свет, мерное величавое движение вооруженных подразделений, чёрные могучие грузовики, заячье постукивание ходиков на стене, замершие на стуле кофточка, лифчик, чулки, теплый запах жилья, – всё несоединимое соединилось» [4, с. 151].

Олицетворением и творцом хаоса войны является в романе Гитлер, о ком автор пишет также языком оксюморонов: «В Гитлере ... непонятным образом соединялось несоединимое, – он был главой мастеров – сверхмехаником, шеф-монтером, обер-мастером, обладавшим высшей логикой, высшим цинизмом, высшей математической жестокостью, даже по сравнению со всеми своими ближайшими помощниками, вместе взятыми. И в то же время в нём была догматическая иступленность, фанатическая вера и слепота веры, бычья нелогичность, которые Лисс встречал лишь на самых низких, полуподвальных этажах партийного руководства» [4, с. 365].

Гроссман ратует за единство, но с сохранением самости, непохожести. Только объединение равных личностей, а не «живая сила» – толпа из рабов и слуг со сломанными хребтами и изначальной установкой на подчинение, поражение – способно осилить врага, о чём рассуждает один из любимых героев Гроссмана Новиков.

Связь всего сущего, невидимые нити взаимной помощи и ежечасных побед в тылу и на фронте становятся верным залогом грядущей победы над фашизмом, и это философское озарение Гроссмана становится лейтмотивом всей книги. Осознав причины, приведшие наш народ к победе, автор приближается и к пониманию жизни в целом – жизни как воплощенной фигуре оксюморона – соединению, казалось бы, несоединимых понятий – счастья, свободы и горя: «Все, казалось, преобразилось, все соединилось в единстве, все рассыпанное, – дом, мир, детство, дорога, стук колёс, жажда, страх и этот вставший в тумане город, эта тусклая красная заря, все вдруг соединилось – не в памяти, не в картине, а в слепом, горячем, томлящем чувстве прожитой жизни. Здесь, в зареве печей, на

лагерном плацу, люди чувствовали, что жизнь больше, чем счастье, – она ведь и горе. Свобода не только благо. Свобода трудна, иногда и горестна – она жизнь» [4, с. 408].

В интерпретации Гроссмана, главной силой, противостоящей злу и насилию, является любовь; именно она воссоединяет разрозненное, разрушенное и возвращает «чувство жизни», и об этом автор также говорит языком оксюморона: «Людмила Николаевна словно соединила в своём сердце всё, что казалось несоединимым. Её любовь к Виктору Павловичу, её тревога за него и её злоба против него. Толя, который ушёл, не поцеловав девичьих губ, и лейтенант, стоявший на мостовой... И чувство жизни, бывшей единственной радостью человека и страшным горем его, наполнило её душу» [4, с. 446].

За пониманием жизни приходит и постижение смерти, столь же неоднозначной и разноликой, – смерти, которая «стала своей, компанейской»; которая в войну «делала своё будничное дело», запросто, играючи, вырывая людей из жизни; которая ежечасно открывала людям «свою будничность, детскую простоту» [4, с. 410].

Оксюморона в романе предстаёт сама связь жизни и смерти, когда, например, живые слушают сводку по радио о долгожданном наступлении советских войск и обострённо ощущают связь друг с другом, с солдатами на фронтах, со всеми убитыми: «Люди стояли молча и плакали. Невидимая чудная связь установилась между ними и теми ребятами, что, прикрывая лицо от ветра, шли сейчас по снегу, и теми, что лежали на снегу, в крови, и темным взором прощались с жизнью» [4, с. 460].

Таким образом, соотнесение контрастных начал проявляется почти в каждом компоненте романа-эпопеи Гроссмана «Жизнь и судьба», начиная с названия книги и продолжаясь в предметной изобразительности, образной системе, речевых формах, композиции, поэтических средствах, формах психологизма.

Антитеза у Гроссмана становится главным принципом построения не только отдельных частей, но и всего романа в целом. Основное значение, которое несёт в себе антитеза в исследуемом произведении, – это свидетельство тотального раскола, потери цельности как на уровне социально-историческом (личность – государство, человек – фашизм), так и экзистенциальном, моральном, философском (раскол внутри человеческой души).

Что же касается оксюморона, то использование его Гроссманом закономерно, так как в основе его концепции человека и эпохи – противоречие, разлад, трагические контрасты. В интерпретации автора, сама жизнь построена по принципу оксюморона, когда непостижимым образом соединяется несоединимое.

Библиографический список

1. Бочаров А. *Василий Гроссман. Жизнь, творчество, судьба*. Москва: Советский писатель, 1990.
2. Ланин Б.А. *Идеи «открытого общества» в творчестве Василия Гроссмана*. Москва: Магистр, 1997.
3. Хализев В.Е. *Теория литературы*. Москва: Высшая школа, 2002.
4. Гроссман Василий. *Жизнь и судьба*. Москва: Книжная палата, 1989.
5. Розенталь Д.Э. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва: Просвещение, 1985.

References

1. Bocharov A. *Vasilij Grossman. Zhizn', tvorcestvo, sud'ba*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1990.
2. Lanin B.A. *Ideji «otkrytogo obschestva» v tvorcestve Vasiliya Grossmana*. Moskva: Magistr, 1997.
3. Halizev V.E. *Teoriya literatury*. Moskva: Vysshaya shkola, 2002.
4. Grossman Vasilij. *Zhizn' i sud'ba*. Moskva: Knizhnaya palata, 1989.
5. Rozental' D. E. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Prosveschenie, 1985.

Статья поступила в редакцию 26.02 19

УДК 811.13 (04)

Artyna M.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: mirartyna@yandex.ru*

INNER SPEECH AS AN ASPECT OF VERBAL AND COGITATIVE ACTIVITY IN MODERN LINGUISTICS. The article considers a problem of anthropocentric approach to language learning, to its psycho-mental manifestations at the preliminary intellectual stage of speech utterance. The author raises a problem of possible representation for mental sphere of human speech activity by linguistics means, using data of allied sciences, such as psycholinguistics, as an explanatory material. Having posed the problem, the author gives its preliminary theoretical foundation examining the stages of development from the dichotomy "language" – "speech" to the modern understanding of verbal and cogitative activity based on the triunity of levels "language" – "intermediate language" – "speech", where linguists develop the middle level within the terminological apparatus of modern linguistics. The latter is the main task of research in this area, some practical attempts to solve this problem by means of modern linguistic science are presented in this article.

Key words: speech activity, verbal and cogitative activity, intermediate language, speech, thinking, language personality.

M.K. Артына, канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: mirartyna@yandex.ru

ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ КАК АСПЕКТ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Настоящая статья рассматривает проблему антропоцентрического подхода к изучению языка, к его психо-ментальным проявлениям на уровне предречевого этапа речевого высказывания. Автор задаётся проблемой возможной репрезентации ментальной сферы речевой деятельности человека языковыми средствами, используя при этом данные смежных наук, таких как психолингвистика, в качестве объяснительного материала. Поставив проблему, автор

даёт её предварительное теоретическое обоснование, рассмотрев стадии развития от дихотомии «язык» – «речь» до современного понимания речемыслительной деятельности на основе триединства уровней «язык» – «промежуточный язык» – «речь», где срединный уровень лингвисты разрабатывают в рамках терминологического аппарата современного языкознания. Последнее является основной задачей исследований данного направления, некоторые практические попытки решения данной проблемы средствами современной лингвистической науки представлены в настоящей статье.

Ключевые слова: речевая деятельность, речемыслительная деятельность, промежуточный язык, речь, мышление, языковая личность.

К середине XX века наука убедительно доказала взаимосвязь мышления и речи, что заставило многих лингвистов отказаться от понимания языка только как знаковой системы и обратиться к нему как к феномену психики, поскольку «анализ языка только как знаковой системы в полном отрыве от внутреннего мира его носителя оказывается не более, чем научной абстракцией» [1, с. 9].

Значительное влияние на распространение новых взглядов в лингвистике оказали труды швейцарского учёного Ф. де Соссюра (F. de Saussure). В 1916 году выходит его знаменитый «Курс общей лингвистики» («Cours de linguistique générale»), посмертное издание, в котором были заложены основы семиологии и структурной лингвистики. Соссюр вводит дихотомию «язык» (langue) – «речь» (parole), которые являются составными частями речевой деятельности (langage) человека. Язык он представляет как систему знаков, речь – как «индивидуальный акт воли и понимания» (говорение), а речевую деятельность, или речевой акт, – как сложное целое, состоящее из явлений, вторгающихся в несколько областей – в психику, так как определённые понятия порождают в мозгу соответствующие акустические образы, затем следует физиологический процесс (передача импульсов, соответствующих определённым образам, от мозга к органам речи), который заканчивается физическим процессом, или «вибрацией звуков».

Впоследствии Гюстав Гийом (1992) уточнил термин «речь», разграничив понятия «parole» и «discours»: в первом случае имеется в виду «виртуальное говорение» (parole virtuelle) или нефизическое говорение, мысленная речь, во втором – физическое, реальное говорение (parole effective). В рамках настоящего исследования мы принимаем точку зрения, согласно которой под речью подразумевается результат акта речи, его материальное воплощение в виде звукового исполнения (exécution phonatoire) или письменного текста, что подразумевалось Гийомом под термином «discours». Определение речи до сих пор не устоялось, под ней часто подразумевают и сам процесс говорения, и одновременно его результат: «Речь – конкретное говорение, протекающее во времени и облеченное в звуковую (включая внутреннее проговаривание) или письменную форму. Под Р. понимают как сам процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом)» [2, с. 414]. Часть лингвистов не согласна с такой точкой зрения, считая, что речь – это, прежде всего, реально наблюдаемый результат акта речи, т.е. «набор реализаций языковой системы» [3, с. 22 – 23].

На необходимость «психофизиологического» подхода к изучению языка указывал также академик Л.В. Щерба в своей статье «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» (1931). Как известно, он выделил три аспекта языковых явлений – речевую деятельность, под которой учёный понимал процессы говорения и понимания, при этом процесс понимания является, по его мнению, не менее активным, чем процесс говорения; затем языковую систему, то есть словарь и грамматику; и, наконец, языковой материал – «совокупность всего говоримого и понимаемого в определённой обстановке в ту или другую эпоху жизни данной общественной группы» [4, с. 25].

На современном этапе речевая деятельность представляется не просто как процесс коммуникации, т.е. «процесс передачи кодированного сообщения от одного индивида к другому», но, прежде всего, как «деятельностное» представление глобальной речи, утверждает А.А. Леонтьев, поясняя: «Деятельность имеет три стороны: мотивационную, целевую и исполнительную. Она рождается из потребности. Далее, используя социальные средства, знаки, мы планируем деятельность, ставя её конечную цель и намечая средства её осуществления. Наконец, мы осуществляем её, достигая намеченной цели. Единичный акт деятельности есть единство всех трёх сторон. Он начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной вначале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение» [5, с. 25 – 26].

Сфера устной речи достаточно хорошо представлена в лексикографии различных языков, однако речемыслительный аспект деятельности человека ещё недостаточно изучен. Поэтому актуальными и интересными представляются те исследования, в которых авторы обращаются к психо-ментальной стороне речемыслительной деятельности человека. Л.Ю. Стойкович применяет концепто-фреймовый подход к описанию глаголов речевого производства (противопоставленных глаголам речевосприятия) на базе теории речевых актов. Под глаголами речевого производства подразумеваются те глаголы, которые обозначают речевое действие, имеющее целью передачу сообщения и/или когнитивное воздействие на реципиента. Эти глаголы отражают как физические действия, так и ментальную деятельность, благодаря чему они поддаются фрейм-описанию, основными пунктами которого являются агент как активное начало, имеющий определённый мотив и цель и обладающий способностью к совершению действия, а также его планированию и коррекции, прогнозированию и оценке результата.

О регулярном использовании глаголов говорения, наряду с глаголами знания и восприятия, в качестве «нетипичной» для них функции описания хранения и воспроизведения информации из памяти сообщает в своём исследовании

Л.Н. Ребрин, подтверждая тем самым вывод о широких возможностях и разнообразии функций глаголов речи (говорения).

Теоретические труды ведущих отечественных и зарубежных учёных – лингвистов, психолингвистов, когнитивистов конца XX – начала XXI вв. – изобилуют выводами о мыслительном характере протекания речевой деятельности человека. В докторской диссертации Л.П. Рыжовой (2005), посвящённой историко-эпистемологическому изучению прагмалингвистической ситуации во французском языкознании второй половины XX столетия, в результате проведённого анализа основных течений во французской прагмалингвистике, делается вывод об утверждении в ней точки зрения, согласно которой акт высказывания функционирует на границе между языковой системой и речью, между мышлением и выражением мышления в языке. Автор пишет в своих положениях: «Подход к языку как системе и деятельности способствовал выявлению и описанию субъективности как его фундаментального свойства и развитию приоритетного во французском языкознании XX века аспекта лингво-семиотических исследований: "субъективность в языке", "человек в языке". Эволюция подходов от рассмотрения говорящего человека как субъекта мыслительной деятельности к его рассмотрению в качестве субъекта коммуникации подтверждает концептуальное единство в понимании категории субъективности и обосновывает эпистемологическую преемственность французской лингвистики. Указанный угол зрения открывает важную исследовательскую перспективу: движение от внешних форм языковой коммуникации к внутреннему миру субъектов, владеющих языком, порождающих и понимающих его дискурсы, мотивы, цели и смыслы речевых действий субъекта» [6, с. 8].

Во французской художественной прозе выделяется возможность выделения внутреннего мира персонажей посредством внутреннего монолога, а именно двух типов внутреннего монолога: субъективированного (от 1-го лица) и объективированного (от 3-го лица). В статье Ю.Д. Оюна «Композиционные формы внутреннего монолога во французской художественной прозе» в качестве лингвистических средств реализации художественно-языкового приёма внутреннего монолога рассматриваются «стилистически маркированные языковые единицы, которые семантически, грамматически или ассоциативно указывают на наличие внутреннего монолога в авторском повествовании и могут быть соотносены с позицией субъекта внутренней речи» [7, с. 186].

В зарубежной литературе, посвящённой проблемам прагматики, встречается термин, который дословно означает «думание через рот / thinking through the mouth» [8, с. 35]. Толчком для возникновения данного термина, пишет И. Маркова, явилось известное утверждение А. Эйнштейна о существовании двух видов думания: с одной стороны в виде чувственно-перцепционных ментальных впечатлений и операций памяти, никак не связанных с процессом коммуникации, а с другой – наличие концептуального думания, напрямую связанного с процессом коммуникации. Концепты, по его утверждению, всегда связаны с воспроизводимыми знаками, то есть со словами.

Полностью учёные пришли к выводу, что думание как элемент сознательного в психике человека, вкупе с бессознательным (что привело к появлению термина «невербальное мышление»), представляет собой феномен, представляющий интерес не только для таких специфических областей человеческого знания, как философия, психология или психиатрия (лингвопатология), но и собственно для лингвистики.

Постановку данной проблемы чётко сформулировал Ю.Н. Караулов, чьи исследования в области структурной организации языковой личности, привели его к созданию трёхуровневой системы, состоящей из вербализованной и не вербализованных частей. Вербализованную часть он относит к сфере языкового сознания, о природе которого можно получить через изучение его вербальных манифестаций. Это, по его уточнению, относится к «первому, вербально-семантическому уровню в структуре языковой личности, предполагающего для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определённых значений» [9, с. 5].

Сложнее с двумя другими уровнями, когнитивным и прагматическим, которые охватывают интеллектуальную и мотивационную сферы личности. По мнению учёного, бесспорным является тот факт, что индивидуум не осознаёт ряд собственных мотивов, установок, целей и интенциональностей, как и ряд грамматических законов, правил и структур. «Коль скоро они не проходят через сферу индивидуального сознания, они могут оставаться и не вербализованными в структуре данной языковой личности» [10, с. 91]. Триединство уровней образует своеобразное среднее звено, сферу знаний о мире, или тезаурус личности.

Плодом размышления автора является вывод о наличии специфического связующего звена между этими тремя уровнями в виде промежуточного языка. Что представляет собой промежуточный язык? Сам термин, по признанию автора, навеян идеями Н.И. Жинкина и служит для обозначения им явления, которое стоит между звуковой, внешней речью и специфическим языком мозга в процессах интеллектуальной или речемыслительной деятельности. При этом, замечает

он, языком мозга занимаются психологи, нейропсихологи и физиологи, тогда как звуковой речью – лингвисты.

Выдвинутая Ю.Н. Карауловым гипотеза о существовании промежуточного языка как предмета исследования, прежде всего, для лингвистов, ждёт своего подтверждения. Причиной задержек в подобного рода исследованиях учёный объясняет существованием трудностей логического, методологического и методического плана: первые вызваны индивидуально-субъективным характером природы единиц промежуточного языка, что ведёт к невозможности их выделения и структурирования, вторые вызваны стойким убеждением в знаковой природе единиц этого языка, что само по себе достаточно сомнительно и также не способствует их систематизации, и наконец, недостаточность и неэффективность экспериментальных методик его изучения.

Ю.Н. Караулов убежден, что рассмотрение процессов речемыслительной деятельности человека возможно, в первую очередь, с точки зрения лингвистической науки, таким образом изучение мозговых процессов человека не является прерогативой лишь таких наук, как нейролингвистика, психоллингвистика или лингвопатология.

Идея промежуточного языка созвучна этапу «мысленного видения», который порождает следующий этап «мысленного высказывания» согласно представлениям Г. Гийома о структурной организации речевого высказывания: «В глубине нас структура языка представляет собой возможность мысленного видения, которую язык, стремясь к необходимости и достаточности, переводит в возможность устного или письменного высказывания, затем в действительную устную или письменную речь» [11, с. 22].

Определённое продвижение в исследованиях речемыслительной деятельности характерно для когнитивной лингвистики в России и за рубежом. Н.Ф. Алефиренко отмечает, что на новом этапе своего развития когнитивистика переосмыслила предмет своего изучения, что выразилось в её переводе с дихотомического основания (язык – мышление) на трихотомическое (язык – мышление – сознание): «Если дихотомическая субпарадигма менталингвистики сосредотачивалась на вербализации представлений и понятий, то трихотомическая субпарадигма обращена к речевой деятельности процессам, структурирующим знания не только в представления и понятия, но и в более сложные образования: сцены, сценарии, эпизоды, фреймы, прототипы, пропозиции и другие форматы знания. Способы и средства их вербализации языковыми знаками прямой и не прямой номинации – предмет когнитивной лингвистики» (12, с. 8).

Эгоцентрический аспект речемыслительной деятельности во фразеологии является предметом изучения Н.Н. Кирилловой (2005). Термин «сознание» понимается учёным не в классической психологической трактовке как осознание чего-то, что находится вне его, а наоборот, как «глубинную» реальность, хранимую в недрах человеческого подсознания. Эта реальность, по мнению исследователя, передаётся не посредством языка прямой номинации, а языком метафор, богатым источником которого является язык Пруста.

В работах по фразеологии на сегодняшний день имеются лакуны или, по меньшей мере, недостаточная изученность процессов речемыслительной деятельности. Между тем, конкретной постановкой данного вопроса учёные занялись уже с 70–80-х гг. прошлого века и определённые успехи в этом направлении были достигнуты в рамках когнитивной лингвистики, в частности, в области когнитивной фразеологии (работы Н.Ф. Алефиренко).

Библиографический список

1. Фрумкина Р.М. *Психоллингвистика: что мы делаем, когда говорим и думаем*. Москва: ГУ ВШЭ, 2004.
2. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 2002.
3. Слюсарева Н.А. *Теория Ф. де Соссюра в свете современной лингвистики*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
4. Щербина Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. *Языковая система и речевая деятельность*. Москва, 2007: 24 – 39.
5. Леонтьев А.А. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: КомКнига, 2005.
6. Рыжова Л.П. *Становление прагматического направления во французском языкознании*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2005.
7. Оюн Ю.Д. Композиционные формы внутреннего монолога во французской художественной прозе. *Казанская наука*. 2018; 12: 185 – 187.
8. Marková I. Dialogicality as an Ontology of Humanity. *Pragmatics & Beyond New Series*. Amsterdam (Philadelphia), 2003: Vol. 116: 29 – 51.
9. Караулов Ю.Н. Предисловие. *Русская языковая личность и задачи её изучения. Язык и личность*. Москва: Наука, 1989.
10. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: URSS, 2007.
11. Гийом Г. *Принципы теоретической лингвистики*. Москва: Прогресс, 1992.
12. Алефиренко Н.Ф. *Фразеология и когнитивистика в аспекте лингвистического постмодернизма*. Белгород: Изд-во БелГУ, 2008.
13. Артына М.К. *Фразеология французского языка в свете теории речевых актов*. Кызыл: Изд-во ТувГУ, 2016.

References

1. Frumkina R.M. *Psicholingvistika: chto my delaem, kogda govorim i думаем*. Moskva: GU VShE, 2004.
2. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
3. Sliusareva N.A. *Teoriya F. de Sossyura v svete sovremennoj lingvistiki*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
4. Scherba L.V. O trojacom aspekte jazykovykh yavlenij i ob 'eksperimente v jazykoznanii. *Jazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Moskva, 2007: 24 – 39.
5. Leon'tev A.A. *Jazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'*. Moskva: KomKniga, 2005.
6. Ryzhova L.P. *Stanovlenie pragmaticheskogo napravleniya vo francuzskom jazykoznanii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
7. Ojun Yu.D. Kompozicionnye formy vnutrennego monologa vo francuzskoj hudozhestvennoj proze. *Kazanskaya nauka*. 2018; 12: 185 – 187.
8. Marková I. Dialogicality as an Ontology of Humanity. *Pragmatics & Beyond New Series*. Amsterdam (Philadelphia), 2003: Vol. 116: 29 – 51.
9. Karaulov Ju.N. Predislovie. *Russkaya jazykovaya lichnost' i zadachi ee izucheniya. Jazyk i lichnost'*. Moskva: Nauka, 1989.
10. Karaulov Ju.N. *Russkij jazyk i jazykovaya lichnost'*. Moskva: URSS, 2007.
11. Gijom G. *Principy teoreticheskoy lingvistiki*. Moskva: Progress, 1992.
12. Alefirenko N.F. *Frazeologiya i kognitivistika v aspekte lingvisticheskogo postmodernizma*. Belgorod: Izd-vo BelGU, 2008.
13. Artyna M.K. *Frazeologiya francuzskogo jazyka v svete teorii rechevykh aktov*. Kyzyl: Izd-vo TuvGU, 2016.

Статья поступила в редакцию 27.02.19

УДК 82

Astashchenko E.V., Cand. of Sciences (Philology), Maxim Gorky Literature Institute, Moscow State University of Civil Engineering (Moscow, Russia),
E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

THE APOCRYPHAL GOSPEL IN THE UNACKNOWLEDGED PROSE OF RUSSIAN AUTHORESSSES AT THE BEGINNING OF XX CENTURY. There are many unacknowledged authoresses at the beginning of XX century, who wanted to be far from main stream and that was why their life and arts were the phase-conjugate mirror of the Apocryphal Gospel. Little Vera Zhukovskaya had the Orthodox confession of faith and she wanted over the time of her life to be faithful to Russian way and authentic, Anna Mar and Nina Petrovskaya chose a subject for an adoration in the Catholicity, Augusta Damanskaya knew and reconsidered Protestantism in their fiction prose. Each of the writers was distinguished by a particular uniqueness and reflect the original Outlook on life. In women's prose of Russia in the early XX century, the search for new opportunities for faith was due to emancipation, which stirred up the religious freedom of woman.

Key words: piety, Apocryphal Gospel, evangelic icons, gender, literary canon, modern, art nouveau.

Е.В. Астащенко, канд. филол. наук, преп. Московского государственного строительного университета, докторант Литературного института имени А.М. Горького, г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

НОВОЗАВЕТНЫЕ АПОКРИФЫ В НЕПРИЗНАННОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЕ

Непризнанные писательницы начала XX века особенно сильно тяготели к неофициальной, далекой от генеральной линии культуре – апокрифической в прямом и сегодняшнем смысле слова. В запечатлении Образа образов своего мировоззрения – Нового Завета – на материале окружающей действительности В. Жуковская опиралась на православную, Анна Мар и Н. Петровская – на католическую, А. Даманская – на протестантскую, Н. Санжарь – на секулярную общегуманистическую традицию, однако стремление решить вечные вопросы в пользу светлого начала объединяет их и формирует единое стилевое пространство эпохи модерна, где индивидуален каждый новый почерк. Работа каждой из писательниц отличалась особой уникальностью и отражал оригинальный взгляд на жизнь. В женской прозе России начала XX века поиск новых возможностей веры был обусловлен эмансипацией, всколыхнувшей и религиозное свободомыслие женщины.

Ключевые слова: религиозность, апокрифичность, евангельские образы, гендер, литературный канон, модерн.

Неотрывное от мифа, сказки, загадки, апокрифическое творчество оформляется в буквальном смысле индивидуальным почерком. Можно считать его прообразом искусства как такового – «мифического процесса, но только его область – не массовое, а личное сознание» [1, с. 509.]. С другой стороны, именно для авторов эпохи модерна характерна чуткость, порой подвластность коллективным «вениям». Художнический интерес к апокрифам воспламенился в революционное время – с его неизбежным вольным или невольным погружением в гуцу мятежной народной жизни и утратой традиционных религиозных ориентиров. Именно в женской прозе «взвиренной Руси» поиск иных, веками дремавших и только нарождающихся, возможностей веры подготовлен также эмансипацией, всколыхнувшей и религиозное свободомыслие женщины, в которой церковь традиционно поощряла, прежде всего, смиренномудрие, не законодательное, а подчиненное положение в иерархии. Апокрифы, полные тайн, чудес, вольной вариативности евангельских сюжетов и главное – неотъемлемые в основной среде бытования от жизнотворчества, определяют проблематику и поэтику прозы В.А. Жуковской, А. Мар, Н.И. Петровской, А.Ф. Даманской, Н.Д. Санжарь. Невозможность писательниц реализовать себя в современном обществе усугубляет «искания превратные» «окольных путей» (А. Даманская) к Богу, которые в принципе определяют богему – независимо от критерия успеха: «В то время мода была, дружок, на все эти искания превратные Господа Бога» [2, с. 12]. Коллизия христианского мировоззрения и воспитания с удивительным в начале XX века «языческим перерождением культуры» (П. Гайденко) формирует нетрадиционное религиозное сознание, о котором сигнализирует неканоническое как для светской, так и для церковной литературы жанрообразование и жанрообозначение. Для России также особенно характерна (в отличие от германской) и почти общеевропейского упования на *Übermensch*, обернувшегося катастрофой XX века) славянская вера в Богородицу – женское мессианство: «Все испостаси Божества меркнут на Руси перед Богоматерью. Здесь, где космос Матери-сырой земли, Богородица переняла на себя эти качества: Природа, Мать, Родина, земля рождающая и могила <...> Она – лестница-мост между Небом и Землей, единение Духа и Матери» [3, с. 23]. Непреложно, неотвратно и вовсе не вызывающе, как в западном феминизме, отражается мессианство и в женской прозе – апокрифической, не вошедшей в канон Серебряного века и входящей в «мир мужской культуры» только как «гость, человек чуждой стихии, как гражданин иного, какого-то своего женского государства» [4, с. 16]. Однако «не в мужской, а в женской ипостаси присуще в Космосе руском воссоединяться Природе и Духу» [3, с. 23]: «Она идет, святая Русь, кормилица, гонимая, странная, идет к блаженству тайны Божией» [2, с. 12].

Первый цикл рассказов Жуковской, гордости дворянской семьи с многовековой родословной, включающей «отца авиации» Н.Е. Жуковского, объединен заглавием «Марена», в честь богини дождя, умирания и воскресения природы, водно-хтонической, как мать – сыра земля. Любимая повесть Жуковской «Сестра Варенька», стилизованная попеременно под дневник, девичий альбом (что подчеркнуто иллюстрациями сестрой писательницы Е. Микулиной), семейную хронику, эпистолярную, назидательную и фивольную прозу рубежа XVIII-XIX веков, оказывается жанровым конгломератом хождения, притчи, масонской криптограммы, молитвы, загадки, анекдота. Обреченности грешной души в ее прозе не противопоставлена Милость Господня и «правда Его на хранящих завет Его» (Пс. 102:18) из этого же псалма. Исключительно скорбные пророчества выбираются и из других псалмов: «Ближнии мои отдалече мене стаща <...> и ищущи

злая мне глаголаху суетная» (Пс. 37:13). «Неприемлющая мира» позиция автора впоследствии реализуется уже напрямую: сестру Вареньку пытаются сжечь, руководствуясь раскольничьими духовными стихами «О старце» и «Песней глухой нетовщины...»: «Потерял я золотую книгу, / Потопил я ключ церковный в море» <...> Вы бегите в горы, вертепы, / Вы поставьте там костры большие, / Положите в них серы горючей, / Свои тела вы сожгите. / Пострадайте за меня, мои светлы, / За мою веру Христову: / Я за то вам, мои светлы, / Отворю райские светлицы...» [5, с. 183 – 184]. Полемически с «песней глухой нетовщины» связана «заговорная молитва» – «отчитка» бесноватой священником: «На море, на взморье, на широком просторе, сидит птица под тутуем, она Богу молится, царю поклоняется, дал ей Бог волюшку волю в царе, царице, в красной ли девице, в наводнении бесовском, в силе вражеской. Пал, пал корень злат, райское дерево цвело, свято царское копые. Царевы очи в небо глядят, у Христа сплезику выпросить хотят, под зарю цветут, родиму траву блюдут. Заря ли зарянка, ключи потеряла, месяц пошел, не нашел, солнце вошло те ключи нашло, в мои руки отнесло, да к тебе привело. Слушай слово моё, отпусти ты ёе, сгинь, покинь, изойди, дух на волю пусти» [2, с. 203]. В отчитке, парафразированной Жуковской, аллюзии на загадку о росе («заря ли зарянка ключи потеряла») контаминируются с испугательными слезами обрусевшего Христа из духовных стихов, а символика производительных сил рода (копые, корень) не разрушает, а укрепляет космогонический образ плодотворения духовного. Огненному крещению противопоставлено «благорастворение воздухов, изобилие плодов земных и времена мирные» (Иоанн Златоуст).

Финал повести, вопреки экзальтированным обетованиям, – декадентский. Вдохновенные Андрейем Белым образы «сынов света» в женской прозе близки друг другу. Так, в рассказе «Последняя ночь» 1903 года из цикла «Sanctus amor» Петровской юный рассказчик молится перед самоубийством: Придет Он ко мне – я прильну к белоснежной сияющей ризе, буду целовать Его ноги с кровавыми ранами гвоздей, я загляну в Его глаза, в которые столько веков не смотрел уже мир, растворяясь, потону в Нем, и это будет моя последняя земная молитва <...> Как мог я думать, что этими руками, изведавшими грех, столько раз искаженными страстью и злобой, коснусь я пречистых, сияющих риз Твоих! [6, с. 102 – 103]. Главное, возможно, гендерное отличие повести Жуковской от произведений того же исторического периода, тематики, проблематики, поэтики (А. Белого, А.М. Ремизова, П.И. Карпова) сложно не заметить. Жуковская не задействует основной апокриф, противостоящий каноническому Новому Завету, – о борьбе с Сатаналом. Зло смутно персонафицируется в повести, хотя, начиная с отца героини – «черногого» с тростью с набалдашником «черепом зверьим», почти все мужские персонажи inferнальны, но тьма – безлична: неправедность государства как любой земной власти, горб от рождения, смерть матери, неразделенная любовь... Тогда как в приведенном тексте Жуковской светлосярском апокрифе воин призван дать отпор татарам <...> ворагам <...> орду напали на Русь на святую, / На Божию волю колчан навели». Но и в XX веке, и в древнем апокрифе, женщина участвует в борьбе не огнем и мечом, а слезами испускает тропинку в Китеж: «Не жаворонок птаха тоскует, поет, / По селам княжна Ефросинья идет. / Присядет к порожку избенки гнилой / И льет свои слезки печали святой. / Печальницей Божией прозвали ее / На путь приносили к ней горе свое / Великие муки Христу отнесла / На Русь на святую росую легла / Дорожки на небо слезой полила / Росынка зеленая по ним поросла / Те слезыньки ясные к себе приняла. / Не радуга яркая с неба бежит – / Тропиночка слезная сияньем горит...» [2, с. 191].

Не удерживается Жуковская и от самого популярного апокрифического прообраза своих героинь – Марии Магдалины: «В тот же миг солнце осияло его <Алешу> алым светом лучей своих и предстал он <Вареньке> точно Христос воскресший Марии». Настенька мечтает уподобиться «Магдалине чудесной, предвечной возлюбленной Христа воскресшего». Дочь художника Я.И. Бровара Анна Мар в художественном воплощении новозаветного предания руководствовалась чаще живописными, нежели этнографическими апокрифами. Скандально известный роман «Женщина на кресте» был подсказан кощунственными экспериментами Ф. Ропса, в том числе картиной «Мария Магдалина» на Голгофе. Но и в самом начале новой эры (II-V вв.) между образами Иисуса и Марии Магдалины возникает эротизация евангельской связи, повод к чему современные западные учёные [7; 8] и русские ещё в самом начале XX века [9] находят в гностических евангелиях («Пистис София», «Евангелие от Фомы», «Евангелие от Филиппа», «Евангелие от Марии»), возвеличивших роль раскаявшейся блудницы, которая стала верной спутницей Христа. Все главные героини Анны Мар, Магды и Алины, имеют прообразом Марию Магдалину. В своём эссе ««Розы мистические». Роль женщины в католицизме», напечатанном в 1916 году в журнале «Женское дело» с весьма характерной для военно-революционного времени картинкой с мужским портретом-иконой на обложке, Мар, опираясь на апокрифические предания, философствует: «Крест казался бы нам более суровым, если бы золотые волосы Магдалины не разостлались перед Ним» [10]. В романе «Тебе Единому согрешила» Мечка соблазняет ксёндза, романтическим, странным, с точки зрения католицизма, способом укрепив веру в Бога, подчиняясь священнику, Единому, и духом, и душой, и телом. В романе «Женщина на кресте» в момент встречи Алины с идеалом образ разворачивается и объясняется: «Костел был старый, нарядный, внутри почти весь выложенный белым мрамором, с гротом Лурдской Мадонны, из которого Она выступала крошечная и трогательная. Вид этой святой с распущенными золотыми волосами растрогал Алину. Она вспомнила слова Данте к Беатриче и Иисуса к Марии Магдалине. Христианство, провозглашая целомудрие, не могло вычеркнуть из Евангелия образ блудницы. Эта прекрасная грешница, возлюбленная Бога, сопровождала его до Голгофы. Ее золотые волосы обвивали подножие креста, как плены в гробу тело Иисуса. Не только до смерти идёт она с ним рядом, – и после смерти она с ним. Блеск Его имени падает и на неё. Вестница великой радости, она всегда остаётся волнующей и пленительной. Не потому ли, что сначала она – грешница, а потом святая, сначала любовь, а потом вера?» [11 с. 103]. Интересно, что художником чутьём Мар предугадывает открытия Н.М. Тарабукина, полагавшего, что в новозаветной итальянской живописи присутствует много любовниц художников, королей и кардиналов, и С.С. Аверинцева: «П.П. Рубенс нарушает равновесие и даёт перевес чувственности, А. Корреджо – плебейскому вкусу к натуралистической детали <...> Новые течения в искусстве XIX – XX веков дали чувственно-экзальтированную Марию» [12, с. 298].

Апокрифическая история Марии Магдалины, соединённая в воображении Мар с самой Девой Марией (чего не было даже в гностических апокрифах, умудрившихся объединить Марию из Магдалы, сестру Марфы и Лазаря, блудницу и бесноватую), воплощена также в особом жанре рождественских открыток – «cartes postales», не с типографской стороны, а с почерком интимного женского горя («Её сочельник»). Неслучайно трагическое искажение Мар молитвы: «Святая Дева, среди славных дней Твоих не забывай земной печали». Иоанн Златоуст полагал, что печальиться надо, но не о земном, а заботиться, печься о душе. В духе времени А. Тунина окрестила прозу Мар «хождениями женской души по мукам любви».

В прозе Даманской задействована иконография, апроприированная идеологией. В рассказе Даманской «Однажды» герой задаётся вопросом: «Что значит грех и что значит зло? Перебираю в памяти, что слышал и читал интересного о любви, о правах пола, плоти, и нахожу разные умные слова. Но это слова... Душу мою они не озаряют пониманием» [13, с. 47]. Рассказчик находится на рубеже пространств. Праведный соперник рассказчика – «светел», «с лучистыми глазами», «хрупкий, почти болезненный и влекущий», его сияющее золотое пространство порождено не безличным соляным мужским божеством, но целомудренным Христом: «Солнце разливает целомудренно золотистый цвет». Женщина царит в хаотическом (даже на уровне бардака в доме), хтоническом, водном, лунном, серебряном просторе, где «пахло влагой, гниющими листьями». В доме, куда устремлён герой прямо-таки из романа воспитания, вместо ожившего рафаэлевского «Святого семейства», уютного и приветливого, с «тихой белокурой женой» и «здоровыми, воспитанными детьми», он окунается, как ему кажется, в «фантастическое». Вот оно – «пространство, где всё туманно и всё опьяняет». Когда «проползла первая несуразная тень», герой, словно гофмановский Ансельм или Раскольников, метнулся к колокольчику звонка – спасению от бесовщины, однако «звонка не оказалось»: «Она высока и стройна, на ней длинное тёмно-красное платье, лицо бледное и узкое, с очень яркими губами и большими раскрытыми глазами, и волосы лежат как-то необычно, крупными черными кольцами». У мужчины, раздевающего хозяйку взглядом, «отчётливо всплыла в памяти картина Штука «Грех». Это бледная нагая женщина с чёрным удавом». А далее, как высмеивал этот беллетристический штамп А. Аверинцев в рассказе «Неизлечимые», «все завертелось»: «Догорала багровая заря <...> когда по мне пробежал ток от её пальцев <...> помню – дрогнули стены, зашаталась мебель, и все закружилось в темном горячем свете <...> помню стыд и острую

боль, которую давала бесстыдная жажда». И в этом «темно-красном свете, которым залила пространство зажженная кровь», героя разбудил, как петух опять-таки от бесовского наваждения, внезапный детский крик, «как будто кого-то мучают, убивают там». Однако последнее ощущение: «падаю в бездну, и мне безумно хорошо». Сладострастие и убийство, плотоядие обращают к древневосточным женским оргиастическим культам, причём перенесённым в христианские эпохи, в которых они кажутся более нелепыми, зловещими и невозможными. И всё же, по некоторым версиям, эти культы воспроизводят мистерию материнства – зачатия, плодоношения, прохождения родовых путей, жизнедеятельности, умирания... В 1889–1912 годах серию картин «Грех», «Порок», «Сладострастие» Ф. фон Штук начинает картиной «Невинность», которую О.Ю. Бирбаум назовет «Невинностью матери». Герой Даманской скажет о своей соблазнительнице: «И была славная мать. Славных ребятешек <...> в женщине меня всегда трогала мать». Традиционно, за небольшим исключением, материнское начало неотрывно от эротического: Штук черпает вдохновение у Бёрн-Джонса или Уилстера. Но в её глазах угадывается пробуждающаяся чувственность <...> Я закрыл глаза и представил в душе ту же картину, тот же взгляд, исполненный чистоты, прелести и любви, – но держала она не стебель лилии, а младенца. Невинность матери! [14, с. 31]. Даманская противопоставит женственности не впервые раскрывшуюся чувственность девственности, а традиционный богородичный образ – доброты, сострадания, милосердия, вечной заботы обо всех: «Лидия Павловна... девушка, дети, кровати, как укладывала их <...> она смотрела на человека <отца её воспитанников, мужа неверной> большими, трогательными, нежными глазами. И у меня мелькнуло, что вот так целый век могут глядеть такие глаза, и что они говорят, никогда не решится вымолвить рот <...> симпатичное и светлое что-то... В чём угадывается прочная духовная близость. Хорошие, чистые отношения, какие знал и я. К каким привык». Лидия поставлена в двусмысленное положение: Христова Невеста при живой жене. Ф. фон Лилиенфельд заметит, что соцреализм с его коллективизмом, жертвой последней рубахой и жизнью, почти весь основан на перелицованном христианстве. Интересно, что такая парадоксальная канонизация социалистов рождается вместе с ними (ср. ирония Достоевского по поводу гимна «Светлая личность» в «Бесах»). В этом контексте девица из рассказа Даманской предстаёт мученицей за обездоленных: «Она была арестована. Рассказывали, что ждал ареста адвокат, но компрометирующие бумаги оказались в комнате девушки». Примечательно, что женщина Даманской раздвигает до бесконечности пространство, причём хтоническое, а для бездомной девы вместо времени – вечность, ибо что толку, «если человек приобретет весь мир, а душе своей повредит» (Мк. 8:36)? Десятилетие спустя Даманская, неизменно поверяя злободневные события евангельскими, обнаруживает изнанку политизации нравственности. В рассказе «Лик человеческий» ощутима коллизия с протестантской оправданностью успеха и обмирщением религиозных ценностей, ставшим очевидным у мормонов. Подвижничество подменяется общественным служением, политический лидер позиционирует себя аскетом, жертвой и спасителем: «Его имени боялись касаться. Его имени не дерзали назвать. Почти героического в то время имени в моей стране, символа гражданской доблести, символа благородства» [15, с. 156]. «Спаситель», дабы не осталось сомнений в его преданности партийным идеалам и предпочтении долга чувствам, пытается свою любовницу, как христианскую мученицу (сажает в кипятки, поит ядом), чтобы вытравить дитя. И если рассказ «Однажды» прославляет в героине Пречистую Деву, то в «Лице человеческом» важно именно богородичное начало – животворное и милосердное.

Евангельская символика в прозе Санжарь кажется секуляризованной в духе общечеловеческой гуманности, но подспудно, скорее на архетипическом, нежели на осознанном уровне, возникают апокрифические интенции. И уже другие идеи займут место ставшей привычной в начале века апокрифической идеи об особой близости Магдалины с Христом на основании слов Матфея из «Евангелия от Марии»: «Он больше знает её, поэтому и возлюбил её более, чем нас». Например, говоря о дружбе между людьми в «Записках Анны», героиня мечтает об умении бесполого восприятия, о чем говорилось в «Евангелии от египтян» и многих других апокрифах. В собственных сочинениях героиня считает себя Евой, но в анимном изображении Еву подменяет апокрифическая Лилит – соперник мужчины в труде и непокорный двигатель прогресса. Однако через некоторое время Анне приходит в голову смиренная – «жена для мужа» (1Кор. 11:9) – идея зачатия чудесного ребенка от высшего человека: она идет к незнакомому женатому профессору и прямо заявляет ему о его благородной миссии. Несмотря на этот «внешний модерн», героиня таит в себе стремление к святости. В финале повести оно странно артикулируется в отказе от материнства в природном смысле во имя обретения ирреального материнства – духовного воспитания человечества: «Зачем хотела ты родить дитя? Смирно гордыню, пойдй ты к выродкам людей, отдай им твоё сердце, любовь, заботы матери <...> дай им собою человека, в душе которого не умер бог <...> Я верю в человека, я покажу, я научу, как надо человеком быть. И я сильна – знаю, вы встретите меня лукаво, с враждой, с камнями в руках: я не боюсь. Я очень терпелива. Я всё снесу. Я всё отдам. Я смело разорву себя и кровью напишу в ваших сердцах весь смысл, всю красоту, величие и веру человека» [16, с. 166].

Именно такой серьёзной, благородной и достойной предстаёт автор Санжарь в детской прозе, например, в «Заколдованной принцессе», «Слезях радости» и сказке «Одуванчик». «Одуванчик – горькая трава (Исх. 12:8) и традици-

онный христианский символ горя. Его легко распознать на картинах Распятия старых фламандских и немецких мастеров. Его часто можно видеть в других сюжетах, родственных Страстям, таких как «Noli me tangere» и св. Вероника» [Холл 1996, 402]. В притче «Слёзы радости», похожей на предысторию Будды, но с другим финалом, к царевичу, которого могла спасти только слеза радости, стеклись слёзы обиды и злобы, боли и тоски. Оказалось, не так просто найти слёзы радости в языческой стране, но Санжарь привела царского гонца к христианам, в душах которых неугасимый ответ апостолу Павлу: «Всегда радуйтесь, непрестанно молитесь, за всё благодарите» (1 Фес. 5:16-18). В сказке «Одуванчик» сорный, по мнению нарциссов, цветок проповедует взлёт с раннегорьковского перекрестия христианской и ницшеанской полос: «Пусть ваша жизнь и думы и надежды идут на встречу свету, правде и добру – вы их същитите! И вот с тех пор, особенно весной, пушинки Одуванчиков рыщут по белу свету: нет, кажется, такого места и угла, куда б они не проникали, сгорая желанием, узнать, что значит правда и

добро, – но надо думать, что им не удалось и до сих пор узнать, так как летать они, как видите, все продолжают» [17, с. 256].

Важно отметить, что русские писательницы начала XX века, отправлялись от разных религиозных традиций в художественном истолковании Нового Завета, что было редкостью даже веком ранее: Жуковская – от живой православной и связанной с ней старообрядческой и сектантской, Радлова – от отраженной в хрониках, эго-документах и протоколах XIX века, Мар и Петровская – от католической, Даманская – от протестантской, Санжарь – от новейшей, внеконфессиональной и общегуманистической. Однако стремление решить вечные вопросы – добра и зла, свободы и рабства, «самостоянья» и предопределения, наконец мужского и женского предназначения и взаимоотношения – в пользу светлого начала объединяет их, равно как и формирует единое стилевое пространство эпохи модерна, где каждый новый почерк выдаёт удивительную и чудесную индивидуальность.

Библиографический список

1. Веселовский А.Н. Эпос (Из авторского конспекта лекционных курсов 1881 – 1882 и 1884-1885 гг.). *Избранное. На пути к исторической поэтике*. Москва, 2010.
2. Жуковская В.А. *Сестра Варенька*. Повесть старых годов. Москва, 1916.
3. Гачев Г.Д. *Образы Божества в культуре: Национальные варианты*. Москва, 2016.
4. Абрамович Н.Я. *Женщина и мир мужской культуры. Мировое творчество и половая любовь*. Москва, 1913.
5. Варенцов В. *Сборник русских духовных стихов*. Санкт-Петербург, 1860.
6. Петровская Н.И. *Последняя ночь. Разбитое зеркало: Проза. Мемуары. Критика*. Сост. М.В. Михайловой. Москва, 2014.
7. Эрман Барт Д. *Петр, Павел и Марья Магдалина: Последователи Иисуса в истории и легендах*. Пер. с англ. С.П. Евтушенко. Москва, 2009: 753.
8. Янсен К.Л. *Мария Магдалина*. Пер. с англ. Ю.С. Евтушенков. Москва, 2007.
9. Жебелев С.А. *Евангелия канонические и апокрифические*. Петроград, 1919.
10. Мар А. «Розы мистические» (Роль женщины в католицизме). *Женское дело*. 1916; 8.
11. Мар А. *Роман, повести, рассказы*. Сост., вст. ст., примеч. А.М. Грачевой. Москва, 1999.
12. Аверинцев С.С. *Собрание сочинений*. Под ред. Н.П. Аверинцевой и К.Б. Сигова. Киев, 2006.
13. Даманская А. *Однажды. Образование*. 1908; 7.
14. Bierbaum O.J. *Stuck. Künstler-Monographien. Bielefeld und Leipzig*. 1901.
15. Даманская А. *Лик человеческий. Стеклопанная стена*. Петроград, 1918.
16. Санжарь Н. *Записки Анны*. Санкт-Петербург, 1910.
17. Санжарь Н. *Заколдованная принцесса*. Санкт-Петербург, 1911.

References

1. Veselovskij A.N. 'Epos (Iz avtorskogo konspkta lekcionnyh kursov 1881 – 1882 i 1884-1885 gg.). *Izbrannoe. Na puti k istoricheskoj po`etike*. Moskva, 2010.
2. Zhukovskaya V.A. *Sestra Varen'ka. Povest' staryh godov*. Moskva, 1916.
3. Gachev G.D. *Obrazy Bozhestva v kul'ture: Nacional'nye varianty*. Moskva, 2016.
4. Abramovich N.Ya. *Zhenschina i mir muzhskoj kul'tury. Mirovoe tvorchestvo i polovaya lyubov'*. Moskva, 1913.
5. Varenцов V. *Sbornik russkikh duhovnyh stihov*. Sankt-Peterburg, 1860.
6. Petrovskaya N.I. *Poslednyaya noch'. Razbitoe zerkalo: Proza. Memuary. Kritika*. Sost. M.V. Mihajlovoj. Moskva, 2014.
7. 'Erman Bart D. *Petr, Pavel i Mariya Magdalina: Posledovateli Iisusa v istorii i legendah*. Per. s angl. S.P. Evtushenko. Moskva, 2009: 753.
8. Yansen K.L. *Mariya Magdalina*. Per. s angl. Yu.S. Evtushenkov. Moskva, 2007.
9. Zhebelev S.A. *Evangelija kanonicheskie i apokrificheskie*. Petrograd, 1919.
10. Mar A. «Rozy misticheckie» (Rol' zhenschiny v katolicizme). *Zhenskoe delo*. 1916; 8.
11. Mar A. *Roman, povesti, rasskazy*. Sost., vst. st., primech. A.M. Grachevoj. Moskva, 1999.
12. Averincev S.S. *Sobranie sochinenij*. Pod red. N.P. Averincevoj i K.B. Sigova. Kiev, 2006.
13. Damanskaya A. *Odnazhdy. Obrazovanie*. 1908; 7.
14. Bierbaum O.J. *Stuck. Künstler-Monographien. Bielefeld und Leipzig*. 1901.
15. Damanskaya A. *Lik chelovecheskij. Steklyannaya stena*. Petrograd, 1918.
16. Sanzhar' N. *Zapiski Anny*. Sankt-Peterburg, 1910.
17. Sanzhar' N. *Zakoldovannaya princessa*. Sankt-Peterburg, 1911.

Статья поступила в редакцию 20.02.19

УДК 80/81

Atazhova S.T., Cand. Of Sciences (Philology), leading researcher of the language department, Adyghe Republican Institute for Humanitarian Studies
n.a. T.M. Kerasheva, Maykop, E-mail: tatlok1970@mai.ru

STYLISTIC FUNCTIONS OF REPETITION IN AN IMAGINARY TEXT. The article considers repetition as a way to create the semantic integrity of a literary text. The scientific novelty of this study is explained that for the first time it attempted to identify the techniques and principles of repetition in the artistic text of the Adyghe writer Kh.A. Ashinova "Out of water to drink the sun". Repetitions are widely studied, but the question of their functioning in the texts of works of art is still of particular scientific interest, which leads to the novelty of our research. The aim of the work is to study the lexical composition of repetitions in the artistic text-building and to identify their role in the text. It is concluded that the language means of repetitions in the Adyghe text are a very frequent and mobile language mechanism. The analysis of repetitions, as language means, is carried out for the logical construction and additional actualization of the statement. The significance of this work is to use its results in the study of literary text in linguistic aspects.

Key words: stylistic repetition, special style, expressive-emotional tone, addressee, syntagma, classification, text.

С.Т. Атажахова, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник отдела языка, Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований им. Т.М. Керашева, г. Майкоп, E-mail: tatlok1970@mai.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПОВТОРОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В статье рассматривается повтор как способ создания смысловой целостности художественного текста. Научная новизна данного исследования усматривается тем, что в нём впервые предпринята попытка выявления приёмов и принципов функционирования повторов в художественном тексте адыгейского писателя Х.А. Ашинова «Ушло солнце воду пить». Повторы достаточно широко изучены, однако вопрос об их функционировании в текстах художественных произведений по-прежнему представляет особый научный интерес, что обуславливает новизну нашего исследования. Целью работы было

исследование лексического состава повторов в художественном текстопостроении и обозначение их роли в тексте. Делается вывод о том, что языковые средства повторов в адыгейском тексте являются весьма частым и подвижным языковым механизмом. Проводится анализ повторов как языковых средств для логического построения и дополнительной актуализации высказывания. Значимость настоящей работы состоит в использовании её результатов в изучении художественного текста в лингвистических аспектах.

Ключевые слова: стилистический повтор, особый стиль, экспрессивно-эмоциональный тон, адресат, синтагма, классификация, текст.

В адыгейском языке одним из наиболее частотных и значимых языковых явлений, встречающихся в художественном тексте, является повтор. Повтор как стилистический приём в художественном тексте, на наш взгляд, должен являться одной из ведущих текстовых категорий, которая участвует в структурно-смысловых организациях текста, и быть интересным по содержанию. Дополнительные стилистические значения, которые возникают при употреблении повторов, являются необходимым элементом эмоционально-художественного воздействия на адресата. В речи любая единица может быть экспрессивной, это, как уже выделено исследователями, зависит от ситуации общения, контекста, интонации. Примечательна в этом плане точка зрения Г.Я. Солганика, который отмечает, что причины повтора заключаются в основной функции языка – быть средством общения, поскольку он связан с потребностью говорящего донести мысль до слушателя [1]. Что касается классификация видов повтора, то, согласно З.П. Куликовой, повторы проявляются на всех языковых уровнях: фонетическом, словообразовательном, лексическом, семантическом, синтаксическом, лексико-синтаксическом [2, с. 7 – 12]. Как замечает Н.А. Кожевникова, повтор имеет в художественном тексте не только широкую сферу применения, но и разнообразные формы выражения. Объёмом повторяющихся элементов может выступать слово или сложное синтаксическое целое [3, с. 82].

Отдельные исследователи, например, А.П. Сквородников, изучают повторы в связи с позицией, занимаемой ими в тексте. Рассматривая позиционно-лексический повтор как стилистическое явление, А.П. Сквородников называет его основные функции: повторы единиц текста актуализируют значимость этих единиц, выделяют главную идею, существенные детали, подчёркивают рему высказывания, служат для интенсификации действия, для синтаксического распространения высказывания и т. д. [4, с. 71 – 76].

Многие исследователи на повтор обращают внимание как на средство, характеризующееся особой эффективностью. В этом плане существенно замечание Ю.М. Лотмана: «Повторение одного слова в тексте, как правило, не означает механического повторения одного и того же понятия. Чаще оно свидетельствует о более сложном, но едином содержании. Скорее всего, речь идёт о другом, более сложном понятии, созданном данным словом, но усложнённом совсем не количественно» [5, с. 79].

В зарубежной стилистике повтор рассматривается как способ выражения концепта произведения посредством механизма линейных повторений. Повтор изучается также с позиций смысловой связности текста (С. Ульман, У. Хендрикс) и как риторическая фигура, имеющая образное значение, отражающая индивидуальную авторскую манеру (Д. Кристал, Д. Дейви).

Значительный интерес вызывает рассмотрение особенностей функционирования повторов в адыгейском художественном тексте. Художественные произведения как особый стиль отличаются значительным разнообразием в употреблении повторов и их частотности. Для выполнения различных функций в художественной речи повтор используется для создания экспрессивно-эмоционального тона, усиливая выразительность речи.

Использование повторов в тексте определяется писателем и зависит от характера произведения, и поэтому у одного и того же писателя частотность употребления в тексте отличается. Однако повторы в адыгейском языке не всегда свидетельствуют о стилистической беспомощности автора: они могут стать стилистическим приёмом.

Повторы в художественном тексте становятся предметом исследования множества научных работ, в центре внимания которых находится передача повторов на адыгейский язык. Рассмотрев классификации повторов Л.Г. Бабенко, М.Д. Кузнец, Ю.М. Скребнева, И.Р. Гальперина и В.И. Арнольда, нам следует остановиться на различных функциях повторов, которые выявлены в тексте оригинала Х.А. Ашинова «Ушло солнце воду пить»:

1. Функция усиления выразительности является наиболее общей функцией повтора в художественном тексте. Для её реализации используется синтаксический повтор. В композиционном отношении он прост: повторяющиеся слова или словосочетания стоят рядом друг с другом, т.е. представляют собой идентичный повтор. Например: *Шамсет пхьонтэ шьхьаф и1, лыми пхьонтэ шьхьаф и1, хэти ипхьонтэ 1унктыбэз пытэу ежь ытыгь, зыми 1эктыгьхьэрэп* [6, с. 160]. «У Шамсет **отдельный сундук**, у мужа её **отдельный сундук**, каждый ключ от своего **сундука** крепко держит, никому не даёт».

Повторение может быть и анафорическим, то есть затрагивающим первое слово или словосочетание в последовательных синтагмах, например: *Машинэ я1... Машинэ зи1эм ищы1ак1э дэгьун фауэ джы бэмэ альтыгь* [6, с. 162]. «**Машина** имеется... **Машина** у кого есть, считают многие, что должен жить в достатке».

В пределах синтагмы встречается инверсия, ставящая в сильную позицию другой элемент предложения для перенесения акцента на него, иначе «хиазм», например: *Зи ыуж ихьагьэп. Зи ыуж ихьанэл ык1и* [6, с. 236]. «**Никто** вслед не пошёл. **Никто** вслед не пойдёт даже».

Для усиления выразительности, образуя устойчивую логическую связь между двумя частями высказывания, часто используется приём подхвата, например: *Ахьмэтэч нахь к1элэ 1уши, нахь к1элэ дэгьэу кьудажэм дэмысу е1о* [6, с. 193]. «Говорит, что умнее Ахметеча **парня** и лучшего **парня** в ауле нет».

Обрамление нацелено на создание эффекта логической и смысловой завершенности предложения, например: *Ары шьхьае, л1эмэ зыш1оигьэри ауцтэу псынктэу л1эрэп* [6, с. 201]. «Но, кто хочет **умереть**, также быстро не умирает».

2. Функция ритмическая является в текстах не только второстепенной, но сопровождает в большинстве случаев другие функции повтора. Повторение одних и тех же единиц (слов, словосочетаний и целых предложений), способствует более чёткой ритмической организации предложения, например: *Ахьмэтэч кьымыш1эжы хьуна, сьид фэдэ к1элагь ар, сьид фэдэ к1элагь!* [6, с. 184]. «Ахметеч разве может не помнить, **какой он был парень, какой он был парень!**»

А полисиндетон придаёт торжественности: *Темрыко – колхоз тхьамат, хэкум цызэлыш1э хьугьэ, зилцэз колхозыр хэкум щыпэрят, райком обком ахадзы, хэку Советти идепутат* [6, с. 207]. «Темрук – председатель колхоза, стал известным в **области**, колхоз, где он является председателем передовик в **области**, в райкоме и в обкоме его выдвигают, в **областном** Совете – он депутат».

3. В функции многократности действия часто повторяется утвердительная частица *ары* «да, так (есть)». Это связующее слово может быть и повторяющимся. В таком случае оно помещается вначале каждого из объединяемых предложений, кроме первого. Для передачи разделительных отношений используются союзы *е* «или», *о* «то-то» – чаще употребляются в разговорной речи, но в литературных текстах используется вариант рассматриваемого союза *зэ-зэ* «то-то», например: *О пынджыр ары, о натрыфыр ары, о былым1усыр ары, тхьа сымыдэжу!* [6, с. 211]. «**То рис (да), то кукуруза (да), то корм для скота (да), что ещё!**» *Е угьом шхагьэп, е иджмакьэ захихьэп* [6, с. 328]. «**Или** впрочем не покушал, **или** не услышал зов». Такие повторы выполняют функцию грамматического показателя несовместимости в одно время чередующихся явлений.

4. Функция нарастания довольно часто реализуется повтором, например: *Мыр селлышь, боу унэ дэгьэ, боу тегьэслыхьагь* [6, с. 256]. «Смотрю на это, **очень** хороший дом, **очень** зажиточный».

Повторение слов способствует большей силе высказывания, большей напряжённости повествования. ...*арышь, тэри рабач шьыпкэз хьуни, хьугьахи, хьун зыльэк1ыштхэри кьытхэтых, о хьаулыеу а зым теуубытагь* [6, с. 419]. «...так, среди нас есть люди, которые могут **стать, стали и в будущем станут** настоящими тружениками, а ты зря принял такое решение».

Эта функция родственна первой функции, указанной выше. Разница состоит в том, что нарастание выражает постепенность увеличения силы эмоций. Например: *Сэ сыфай, лэши дэдэу сыфай, сэ сыгу кьызэрлфшыцтым фэдэу о уегу кьысфыщытынуэ* [6, с. 336]. «**Я хочу, очень хочу**, как я к тебе отношусь, чтобы и ты относился ко мне».

5. Тавтологические конструкции простого предложения в художественном тексте имеют разнообразные добавочные значения, которые могут быть обобщены понятием *нахь тэрэзу* «правильнее»: *Ауцымэ нахь тэрэба? Нахь тэрэба? Нахь тэрэзыр сэ сэш1эжьа, ... – Пшымафэ ыгуктэ ытуагь* [6, с. 378]. «Так **правильнее** же? **Правильнее?** Знаю ли я что **правильнее**... – Пшимаф подумал про себя».

6. Функция последовательности передачи информации реализуется повтором, например, повтор-подхват: *Шхонч дэхц1ык1у, кьабэз, зыгорэм кьыч1инэ-гьак1. Шхончыр мзым хагьэбыльхы ягьогу рыктуагьэх* [5, с. 193]. «**Ружье** красивое, чистое, кто-то недавно потерял. **Ружье** спрятали в лесу, и пошли своей дорогой».

Анафора используется в связующей, объединяющей функции, связанной с созданием эффекта последовательности действий. В нижеприведённом примере мысль автора связать, объединить разрозненные объекты наблюдения в одно целое осуществляется при помощи повтора словосочетания «Рабочий адыгеец»: *Адыгэ рабачэу зыц1ык1э зэзэгш1агьэри мак1эп, ренэу сэ кьыс1ош1ы: адыгэ рабачыр джыры ыльако пытэу темьцуагьэзоу... Адыгэ рабачыр зи арэп шьэс заулэ зыч1ытыгьэз заводыр ч1идзынышь, чылэм зэрэк1ожыщытыр* [6, с. 418]. «Я изучил жизнь не малых **рабочих адыгейцев**, но мне все время кажется, что **рабочие адыгейцы** твердо на ногах не стоят... Для **рабочего адыгейца** ничего не стоит бросить завод, где проработал несколько лет, и уехать в аул».

7. Функция придания ясности изложения в повторе реализуется через избыточность, помогающую избежать туманности изложения. Рассмотрим следующий пример: ... *Зи хыш1ык1ырэл тэ мыдк1э тызхэтым, тхьаматэм и1офи, секретарым и1офи, 1офтабэм и1офи, нэмьк1хэри зэрэздэдэзцак1эхэрэр* [6, с. 162]. «Он не в курсе, что мы тут выполняем **работу** директора, **работу** се-

кретаря, **работу** курьера». В анализируемом предложении повторяющееся слово *иТофи* «работу» используется для придания ясности изложению.

8. Функцию передачи состояния говорящего выполняет повтор, когда необходимо в текст внести элементы разговорной эмоциональной речи. Как нам известно, возбужденная, экспрессивно-окрашенная речь характеризуется фрагментарностью построения, а также повторением отдельных частей высказывания. Повторение слов и целых сочетаний в эмоциональной, возбужденной речи является закономерностью, например: *Пщымафэ ик1элэгэум щегэжьагээу 1офш1эныр ш1у ельэгэу, игъаш1эм зы тхэмафэр хэгэк1ри, зы мафи ерыоджагээл, лажэрэр насыпыш1о хуабзэмэ, насыпыш1о зыфэмыхун фэдэ зи цы1агээл. Ау мары хэти инэрыльэгэу, насыпыш1о хуэгэмэ ащыцэл* [6, с. 255]. «Пшимаф с малых лет любит работать, за всю жизнь не только **одну** неделю, но и **один** день не бездельничал, если кто трудится, должен быть **счастливым** по закону, то ему никто не мешал стать **счастливым**. Но, как очевидно, он не из тех, кто стал **счастливым**». В этих примерах повторение числительного *зы* «один» и прилагательного *насыпыш1о* «счастливый» нужно не для усиления выразительности, а для передачи эмоционально-возбужденного состояния говорящего.

Библиографический список

1. Солганик Г.Я. *Синтаксическая семантика (Сложное синтаксическое целое)*. Москва: Высшая школа, 2003.
2. Куликова З.П. *Повтор как средство экспрессивности и гармонизации поэтических текстов М. Цветаевой и Р.М. Рильке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2007.
3. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом. *Синтаксис текста*. Москва, 1979; 7: 49 – 67.
4. Сковородников А.П. Позиционно-лексический повтор как стилистическое явление. *Филологические науки*. 1984; 5: 71 – 76.
5. Лотман Ю.М. *Анализ поэтического текста*. Ленинград, 1972.
6. Ашинов Х.А. *Ушло солнце воду пить: Рассказы и роман*. Майкоп, 1985.

References

1. Solganik G.Ya. *Sintaksicheskaya semantika (Slozhnoe sintaksicheskoe celoe)*. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
2. Kulikova Z.P. *Povtor kak sredstvo ekspressivnosti i harmonizacii po'eticheskikh tekstov M. Cvetaevoy i R.M. Ril'ke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
3. Kozhevnikova K. Ob aspektah svyaznosti v tekste kak celom. *Sintaksis teksta*. Moskva, 1979; 7: 49 – 67.
4. Skovorodnikov A.P. Pozicionno-leksicheskiy povtor kak stilisticheskoye yavlenie. *Filologicheskie nauki*. 1984; 5: 71 – 76.
5. Lotman Yu.M. *Analiz po'eticheskogo teksta*. Leningrad, 1972.
6. Ashinov H.A. *Ushlo solnce vodu pit': Rasskazy i roman*. Majkop, 1985.

Статья поступила в редакцию 15.02.19

УДК 82.01/09

Bakula V.B., Cand. of Sciences (Philology), Murmansk Arctic State University (Murmansk, Russia), E-mail: museum-vs@yandex.ru

THE USE OF ARCHETYPES IN THE NOVEL N. BOLSHAKOVA "ALKHALALALAY" (THE CASE STUDY OF DREAMS OF CHARACTERS). The article deals with a problem of interaction of folklore and literature of the Russian Saami, which has not been enough studied. The material for the analysis is the first novel in the literature of the Russian Saami. The novelty of the presented work lies in the fact that for the first time it explores the actualization of archetypes in dreams of the novel's characters. The objective of the research is to reveal what archetypal motives and images are presented in the analyzed texts. To achieve this goal, the methods of hermeneutics and comparative history are used. The analysis of the dreams of the novel's characters leads to a conclusion that they implement the basic archetypes of the great Mother, the virgin, which are reconstructed by the writer in accordance with her artistic concept and ethnic features of the Sami mentality into the archetypal image of the Bride of the Sun. Archetypal images correspond to the motives of transformation, creation, salvation, characteristic of Sami folklore. The motive of all-embracing love correlates with the eternal feminine. The prospect of further work is seen in the identification and description of archetypal images and motifs in the works of Sami writers. Research in this direction can make a further contribution to the Finno-Ugric literary studies.

Key words: Russian Sami, folklore, literature, archetype, archetypal motif, archetypal image.

В.Б. Бакула, канд. филол. наук, Мурманский арктический государственный университет, г. Мурманск, E-mail: museum-vs@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ АРХЕТИПОВ В РОМАНЕ Н. БОЛЬШАКОВОЙ «АЛХАЛАЛАЛАЙ» (НА ПРИМЕРЕ СНОВ ГЕРОЕВ)

В статье рассматривается проблема взаимодействия фольклора и литературы российских саамов, которая изучена недостаточно. В этом состоит актуальность исследования. Материалом для анализа послужил первый роман в литературе российских саамов. Новизна представляемой работы заключается в том, что в ней впервые исследуется актуализация архетипов во снах героев романа. Цель исследования – выявить, какие архетипические мотивы и образы представлены в анализируемых текстах. Для достижения поставленной цели были использованы методы герменевтики и сравнительно-исторический метод. Анализ снов героев романа позволил прийти к выводу, что в них реализованы базовые архетипы Великой Матери, Девы, которые реконструированы писательницей в соответствии со своей художественной концепцией и этническими особенностями менталитета саамов в архетипический образ Невесты Солнца. Архетипическим образам соответствуют мотивы превращения, творения, спасения, характерные для саамского фольклора. Мотив всеобъемлющей любви коррелирует с вечным женским началом. Перспектива дальнейшей работы видится в выявлении и описании архетипических образов и мотивов в произведениях саамских писателей. Исследования в данном направлении могут внести в дальнейшем определённый вклад в финно-угорское литературоведение.

Ключевые слова: российские саамы, фольклор, литература, архетип, архетипический мотив, архетипический образ.

Литература российских саамов относительно молода. Если учитывать время появления письменности на саамском языке – ей не более 30 лет. Первое произведение на родном языке – сборник стихов «Ялла» О. Вороновой – появилось в 1990 г., на русском языке литература российских саамов заявила о себе немногим раньше творчеством русскоязычного поэта А. Бажанова, первый сбор-

ник которого «Солнце над тундрой» вышел в свет в 1983 г. Несмотря на позднее время появления, новописьменная [1, с. 129] литература саамов обнаруживает глубокую связь с мифологией и фольклором, однако этот вопрос недостаточно изучен в саамском литературном процессе, что говорит об актуальности нашего исследования.

Вопросу взаимодействия фольклора и литературы народов Севера посвящены труды Ю.Г. Хазанкович, М.А. Мукабеновой, С.Д. Малзуровой, А.В. Пошатаевой, А.В. Ващенко, Е.С. Роговер, В.Б. Окорковой, В.В. Огрызко, Н.В. Цымбаленко, О.К. Лагуновой и др. В последнее десятилетие в литературоведении появился целый ряд исследований, в которых анализируются литературные архетипы [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 и др.]. «Интерпретация текста через архетипические мотивы позволяет выявить глубинные символические смыслы произведения» [10, с. 354].

По мнению исследователя М.А. Хакушевой, поиск и описание ведущих архетипов, первообразов эпохи – главная задача литературоведения [9, с. 12]. Архетипы и архетипические образы «существуют не только в таких коллективных творениях, как мифы, легенды, сказки, но и в сновидениях и галлюцинациях, их сознательно или бессознательно творят писатели, художники, композиторы, музыканты» [11, с. 153].

Архетипы проявляют себя в сновидениях, поскольку сон как мотив имплицитно содержит в себе архетипические мотивы и образы, т.е. «архаические остатки», которые К. Юнг называл архетипами, мифологическими первообразами, идеями, эмоциями, активно проявляемыми в «композиционной работе сновидений» [12, с. 88]. Роль сна в композиции определил Ю. Лотман: «сон наряду со вставными новеллами является традиционным приёмом введения текста в текст» [13, с. 70].

Новизна представляемой работы заключается в том, что в ней впервые исследуется актуализация архетипов во снах героев романа саамской писательницы. Цель исследования – выявить, какие архетипические мотивы и образы реализуются в текстах.

Перспективы дальнейшего изучения темы мы видим в выявлении и описании архетипических образов и мотивов в произведениях саамских писателей. Исследования в данном направлении могут внести определённый вклад в финно-угорское литературоведение.

Одним из принципов анализа соотношения фольклора и литературы в творчестве писателя является выяснение отношения художника к фольклору. Особое место среди фольклорных элементов занимают архетипические представления писателя. «Обращение литературы к фольклору может быть разнообразным, начиная от мотивов и заканчивая архетипами и символами» [3, с. 256].

Выяснить отношение русскоязычной саамской писательницы Н. Большаковой к фольклору помогает её творчество. В 1996 г. выходит книга сказок Н. Большаковой «Подарок чайки» и отдельно – сказка «Приключения мышонка Удлес Кебля», в 2000 г. – сборник рассказов о детстве «Тиррв по-саамски – здравствуй», в 2003 г. – роман-эссе «Алхалалай», ставший первым романом в литературе российских саамов, в 2005 г. – большое этнографическое исследование «Жизнь, обычаи и мифы кольских саамов в прошлом и настоящем». В этих произведениях особенно ярко прослеживается влияние саамских народных традиций на литературное творчество Н. Большаковой.

Истоком мировоззрения писательницы является детство, о котором она повествует в сборнике рассказов «Тиррв по-саамски – здравствуй». В сознание ребёнка вошла страна предков – Лапландия вместе с саамскими генами по материнской линии, со священным озером детства Сейдозеро – символом её малой родины, языческим мировосприятием и мифологическим объяснением мира бабушкой Наташей, которая вечерами рассказывала саамские легенды приезжавшей на каникулы внучке, пересказывая речь поговорками. Всё это сформировало мифопоэтическое отношение к жизни, стало особенностью творчества Н. Большаковой, которая призналась: «Мой мир – мир фантазий, сказок, приключений» [14, с. 74].

Книга «Жизнь, обычаи и мифы кольских саамов в прошлом и настоящем» посвящена коренным жителям Севера – саамам. К этому времени Н. Большакова изучила множество источников о саамах, обобщила и дополнила известный материал о жизни коренного народа новыми фактами, наблюдениями. Ценность этой книги в том, что в ней сделана попытка представить менталитет современных саамов, а также осветить сложные взаимоотношения коренного населения с окружающей средой, властью и цивилизацией. Во втором разделе книги собраны саамские мифы, легенды, рассказано о сакральных местах, древних и современных праздниках, представлено большое количество пословиц, поговорок, примет. В освещении верований саамов Н. Большакова старалась быть максимально точной, обращаясь к специалистам, носителям языка, в архивы и библиотеки, музеи.

Над книгой «Жизнь, обычаи и мифы кольских саамов в прошлом и настоящем» писательница работала 12 лет, с 1994 по 2005 год, над «Алхалалаем» – 7 лет, с 1997 по 2003 год, таким образом ко времени написания романа она владела обширными знаниями об обычаях саамов, их мифологии и фольклоре, культуре и истории. Эти знания положены в основу романа, который имеет глубокую мифо-фольклорную основу.

В романе три сюжетные линии, одна из которых повествует о событиях далёкого XVII в. в Лапландии, земле саамов, две других – о событиях современности, которые происходят в Москве, Мурманске и на Камчатке. Главными героями первой сюжетной линии являются саамы Варван и нуэйт Белый День (саамский колдун, шаман). В двух других – Анастасия, саами по национальности, и её возлюбленный ительмен Лахэн, русская девушка Екатерина и ительмен Сузвай, которого она полюбила. Все герои живут ожиданием любви, которое

символизируют священные национальные праздники саамов – Имение оленей и ительменов – Алхалалай. В отношениях Насти и Лахэна присутствует любовный треугольник. Главная героиня разведена, имеет двоих детей, Лахэн живет с ительменкой Карритой в гражданском браке, женщина старше его на 10 лет, но своих детей с ней он не имеет. Как с горечью признается Насте, жена не хочет детей, поэтому мужчина воспитывает троих чужих: «У них с женой трое детей, но все дети не его. Один ребенок жены, двое – сестры жены, которая, умирая, попросила сестру позаботиться о её малышах» [15, с. 63]. Варван и нуэйт Белый День – далёкие предки Анастасии, главной героини романа, их сюжетная линия служит экспозицией сюжета Насти и Лахэна.

Характерным приёмом для Н. Большаковой является обращение к архетипическим образам и мотивам в романе, реконструкция их в соответствии со своим художественным принципом. Одним из приёмов, помогающим вводить в ткань произведения архетипы, является приём сна, которым часто пользуется писательница. В одном из авторских отступлений романа она разъясняет: «Сны... Многие из них приходят к человеку совсем не просто так, они подсказывают его будущее, для осознания прошлого. Но бывают и пустые сны, о которых, пробудившись, человек тут же забывает. И уже совсем редко люди умеют понимать сны» [15, с. 99].

В романе сны видят Анастасия, Екатерина и Лахэн.

Вещий сон снится Лахэну после армии, когда мужчина, приехав в село, не вернулся к Каррите. Во сне перед охотой он видит Карриту, которая упрекает его: «Стоит молчаливая, смотрит в глаза укоризненно, мол, что ж ты, дорогой, как с армии пришел, ни разу не заглянул ко мне, я ль тебя не ждала?» Лахэн вспоминает приметку: «баба в сон перед охотой – не к добру». И действительно, с ним случилось несчастье: выслеживая дикого барана, Лахэн упал с крутизны, разбилсь о камни и едва не погиб. Несколько месяцев за ним ухаживала Каррита, которая, узнав о случившемся, устроилась в больницу санитаркой и выхледила любимого: «Без устали делала массаж, готовила настои из трав, поила, кормила, словно младенца. Так мог ли он уйти от неё, от той, которая спасла ему жизнь?» [15, с. 65]. Так Каррита привязала к себе Лахэна, как думала, накрепко, навсегда.

Вещий сон снится и Екатерине, которая видит во сне глаза на небе, «огромные, прекрасные, никакими словами нельзя было описать красоту этих глаз. Они были почти на все небо и смотрели прямо на неё» [15, с. 343]. Катерина догадывается, что эти глаза принадлежат женщине, и ясно понимает – Богородице, которая во сне благословляет девушку и её любовь. Сон предвещает развитие отношений героев. Сузвай давно запал в душу Екатерине, но не замечал этого. И вот наконец увидел её глаза, наполненные преданностью и любовью, и понял, что они с Катериной созданы друг для друга. Богородица не случайно снится именно Екатерине, образ которой восходит к архетипу Матери. В ней, пожалуй, больше, чем в других её современницах, присутствует основная суть женщины-матери – желание и способность к материнству, продолжению рода, ответственность за ребёнка. В Насте эти инстинкты не выражены так ярко, как в Екатерине, хотя она – мать двоих сыновей, в романе мало внимания уделено теме её материнства. Для Анастасии более важным становится поиск любви, себя в любви, поэтому она и не может ответить Лахэну на самый важный для него вопрос: «Скажи, если бы я тебя очень сильно попросил, ты смогла бы мне ребёнка родить?» – спросил Лахэн. – Только честно, смогла? Я мечтаю о своём ребенке! Я бы забрал его у тебя и растил сам. Только скажи, что смогла бы мне родить его» [15, с. 19]. Анастасия не готова к такому повороту событий, она начинает сомневаться: «Настя удивленно посмотрела в бушующие чёрным огнем глаза мужчины. Что ей ответить? Что у неё уже есть двое своих мальчишек? И как это родить и отдать? Да и вроде поздно ей думать ещё об одном» [Там же]. Нравственное здоровье Екатерины, её внутреннее спокойствие, открытость и терпение помогают растопить сердце Сузвая, раненное неудачной любовью. Она без колебаний оставляет ребёнка от любимого мужчины, сообщая ему о своем решении. Судьба Сузвая и Екатерины, благословенная во сне, складывается счастливо. Они создают семью, и в конце романа мы узнаем о том, что уже ждут первенца.

Не всегда сон в романе предсказывает будущее. Так, после того, как бабушка рассказала Насте о древнем саамском празднике Имение оленей, Настя признаётся, что когда-то видела во сне «людей, в кругу сидящих ..., белую женщину (олениху), большой костёр и колдуна, что в бубен колотил, как в сказках рисуют. А ещё я видела красивую девушку с этим колдуном в лесу, а больше и не помню ничего» [15, с. 352]. Бабушка разгадывает сон внучки: «прадедки наши тебе твоих родичей показывали, <...> первых прапрадед и прапрадед, от которых род наш пошёл, которые и мне родичами приходятся. Не просто так приснились они тебе, под защитой ты их находишься. Это хорошо» [Там же]. В этом сне подчёркивается нерасторжимое единство прошлого и настоящего, напоминание о своих корнях, которыми силён человек.

После близкого знакомства Насти с Лахэном, когда она поняла, что встретила мужчину, предназначенного ей судьбой, несмотря на то, что у него есть семья и дети, к которым он привязался, как к своим, Насте приснился сон, наполненный архетипическими мотивами и образами, предвещающий ей тяжелые и опасные испытания.

Прежде всего, это архетипический образ птицы, в которую превращается Настя и вслед за ней – Лахэн: «Раскинув руки, они кидаются с крутого обрыва и летят, как два лебедя, расправив крылья» [15, с. 99]. Лебеди символизируют преданность героев в любви. Образ Насти, её умение летать восходят к архети-

пическому образу птицы, что реализуется в романе на всех уровнях. Сходство главной героини с птицей замечают окружающие, Перий называет её «пташкой-канарейкой» [15, с. 111]. Образ птицы положен в основу метафоры судьбы главной героини, Настя представляет себя ею во сне и наяву: «Она летала высоко и пела свою песню любимому, пока он был рядом. Но стоило ему покинуть её, и ощущение радости полета пропало» [15, с. 20]. В финно-угорской культуре и мифологии образ птицы является сакральным, наделённым божественным даром «быть связующим звеном между богами и человеком», олицетворением женского природного начала и «одним из многих воплощений Великой Матери, дарующей жизнь всему живому» [16, с. 1877; 17]. В фольклоре восточных саамов сохранились фрагменты мифа о сотворении мира, связанные с образом птицы [18, с. 54, 84].

Образ Насти восходит и к архетипу Солнца, который играл большую роль в культуре саамов: его считали матерью всего живого. Сохранились фрагменты мифа об устройстве Вселенной, в котором Солнце, рождая новый день, утром объезжает небо на медведе, днем на олене-быке, а вечером пересаживается на оленуху-важенку [19, с. 19]. Образ Солнца связан с языческими представлениями коренного народа Севера об устройстве Вселенной. Солнце – Пеййв пользовалось у саамов религиозным почитанием и относилось к божествам верхнего, небесного мира, ему поклонялись, к нему возносили молитвы. Оно принимает участие в солярных и лунарных саамских мифах. В саамской мифологии Солнце андрогин [20, с. 243 – 244], что говорит о могуществе его творческой силы, божественном совершенстве [см. об этом: 21, с. 101]. С Солнцем и его детьми связан древнейший фольклор саамов. В нём дети Солнца – дочери и сыновья, похожие на людей, спускаются с неба на землю, чтобы жить среди них, помогая и радуя. Образ Солнца является едва ли не самым распространённым образом в саамской литературе и одним из главных в романе «Алхалалай».

Солнечен портрет главной героини, в котором автор акцентирует внимание на ярко-рыжие волосы Насти, вводит сравнение: «Она была, как летний день, тёплая и солнечная» [15, с. 18]; солнечную энергию ощущает в себе сама Настя: «Я – Женщина!!! <...> Благословляемая Богом! Луч солнца!» [15, с. 78]. Главная героиня несёт в себе радость, свет, поэтому рядом с ней легко, это ощущает Лахэн: «Ты необыкновенная... созданная солнцем...» [15, с. 313].

Образ Насти восходит также к архетипу Девы, одному из воплощений архетипа Великой Матери. В саамской мифологии он реализуется в образе Невесты Солнца, а точнее – Невесты Сына Солнца Пейвальке, и в образе дочери Солнца, которая в облике Девы явилась на землю: «Одежда на левом боку ярче солнечного света сияет, а другая половина тела вовсе без одежды» [19, с. 27]. Невеста Солнца действует в древнейших саамских мифах о Найнасе – Северном Сиянии, фрагменты которых удалось записать этнографу В.В. Чарнолускому [Там же, с. 19–79]. После того как старик-саам дал Деве разных шкур и кожу, чтобы она прикрыла свою наготу, Дева шила себе одежды и превратилась в «простую женщину-саами», которая «всё умела делать сама» [Там же, с. 28]. Чудесным образом появилась у Девы и старика дочь Акканйиди (она же Никийя). Для умягчения людских сердец пришла Акканйиди к людям и начала дарить им радость, спастись от голода, помогая охотиться, украшать их жизнь. Однако люди не поняли это-

го, стали завидовать и требовать от Акканйиди всё больше и больше даров, не хотели трудиться сами, поэтому Солнце забрало её к себе. О солнечной сути Насти говорит её сон, в котором она видит, что «воспаряет в небо одна, чувствуя невесомость и необыкновенную лёгкость во всем теле, поднимаясь всё выше и выше» [15, с. 99], к своему истоку – матери-Солнцу. «Сшедшим с небес» подобно сыну Солнца воспринимает Настя и своего любимого – Лахэна.

Архетипическим образом сопутствуют определённые мотивы, реализуемые в произведении.

Один из самых распространённых мотивов саамского фольклора – мотив превращения, оборотничества – связан в романе с архетипическим образом птицы и с архетипом Солнца. Превращение Насти и Лахэна в лебедей отсылает к тотемическим верованиям саамов в оборотничество, которое было распространено и у других народов мира [22, с. 98].

И хотя во сне Настя теряет любимого – рука Лахэна выскользывает из её руки и он исчезает из виду, но события, произошедшие после сна, дают надежду на воссоединение судеб героев.

Образ главной героини, носительницы вечного женского начала, выражает потребность всеобъемлющей любви, защиты любимого, спасения, из последних сил она кричит Лахэну во сне: «Мы не погибнем, доверься мне!» [15, с. 99], пытается оградить его от опасностей, которые символизирует «чахлый, какой-то «заштопанный», хриплый голос».

С архетипом Великой Матери связан мотив творения новой любви, родившейся между Настей и Лахэном, и мотив воскресения к новой жизни. Не случайно имя главной героини переводится как «воскресшая, воскресающая»: Настя спасает Лахэна от удара судьбы после смерти Карриты, возвращает ему веру в себя, возрождает к новой жизни.

В конце романа сон превращается в символ не зависящего от внешних обстоятельств пространства для встречи двух любящих. Находясь в Мурманске, узнав, что Каррита тяжело заболела и попала в больницу, Настя посылает письмо Лахэну, в котором пишет: «Пусть моя душа придёт к тебе в сон и поцелует тебя». А после того, как Каррита умерла, а её детей забрали у Лахэна, мужчина отвечает в письме любимой: «А я приду в твой сон, чтобы сказать о своей любви» [15, с. 367].

Таким образом, сон в романе «Алхалалай» является формой манифестации базовых архетипов Великой Матери, Девы, которые реконструированы писательницей в соответствии со своей художественной концепцией и этническими особенностями менталитета саамов в архетипический образ Невесты Солнца. Образ Екатерины восходит к архетипу Матери, в то время как образ главной героини восходит также к архетипу Девы, Солнца и Птицы, базовых в культуре саамов. Архетипическим образом соответствуют мотивы превращения, творения, спасения, характерные для саамского фольклора. Мотив всеобъемлющей любви коррелирует с вечным женским началом.

Обращение к архетипической основе национальных литератур позволяет понять суть героев, более глубоко осмыслить литературное произведение, выявить особенности художественного почерка писателя, этническое своеобразие литературы.

Библиографический список

1. Полторацкий И.С., Силантьев И.В., Широкова Н.Н. Некоторые теоретические аспекты изучения младописьменных литератур. *Сибирский филологический журнал*. 2013; 4: 124 – 131.
2. Коробейникова А.А., Пыхтина Ю.Г. О пространственных архетипах в литературе. *Вестник ОГУ*. 2010; 11 (117). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-prostranstvennyh-arhetipah-v-literature>
3. Варламова В.Н. Архетипический образ дерева в художественном тексте. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2015; 4 (18). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhetipicheskiy-obraz-dereva-v-hudozhestvennom-tekste>
4. Крохина Н.П. Архетип солнца в творчестве К.Д. Бальмонта. *Известия ВГПУ*. 2010; 10. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhetip-solntsa-v-tvorchestve-k-d-balmonta>
5. Орлова Н.А. Архетипический мотив превращения в прозе С. Довлатова. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение*. 2010; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhetipicheskiy-motiv-prevrascheniya-v-proze-s-dovlatova>
6. Ханов В.А. Архетипическая основа образа Якова Маякина в повести М. Горького «Фома Гордеев». *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2012; 2–3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhetipicheskaya-osnova-obraza-yakova-mayakina-v-povesti-m-gorkogo-foma-gordeev>
7. Керашева Ф.Н. Архетипические мотивы в литературе. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение*. 2013; 3 (126). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhetipicheskie-motivy-v-literature>
8. Паранук К.Н. Женские архетипы в образной системе современного адыгского романа (Ю. Чуяко, Н. Куек, Х. Бештоков, Д. Кошубаев). *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение*. 2007; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhenskije-arhetipy-v-obraznoj-sisteme-sovremenno-go-adygskogo-romana-yu-chuyako-n-kuiek-h-beshtokov-d-koshubaev>
9. Хакушова М.А. *Формирование и развитие архетипических образов в кабардинской литературе*. Диссертация ... доктора филологических наук. Нальчик, 2008. Available at: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-i-razvitie-arkhetipicheskikh-obrazov-v-kabardinskoi-literature>
10. Абдуллина А.Ш. Мифо-фольклорные элементы в повести М. Карима «Помилование». *Преподаватель XXI век*. 2009; 1-2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mifo-folklornye-elementy-v-povesti-m-karima-pomilovanie>
11. Антонян Ю.М. Основные признаки архетипа. *Общество и право*. 2007; 3 (17). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-priznaki-arhetipa>
12. Юнг К. *Воспоминания. Сновидения. Размышления*. Перевод И. Булкина. Киев: AirLand, 1994.
13. Лотман Ю. *Структура художественного текста*. Москва: Искусство, 1970.
14. Большакова Н.П. *Хлебные горбушки (Рассказы)*. Мурманск: Мурманское отделение Союза писателей России, 2005.
15. Большакова Н.П. *Алхалалай: Роман-эссе*. Мурманск: Книжное издательство, 2003.
16. Зыков С.Н. Сакральный образ птицы в предметах финно-угорской тематики. *Фундаментальные Исследования*. 2014; 9: 1876 – 1880.
17. Лукина О.Г., Лазутина Т.В. Процесс превращения образа птицы (гагары) в символ в искусстве народов Севера России. *Известия Томского политехнического университета*. Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск), 2014; 6: 89 – 95.
18. Чарнолуцкий В.В. *В краю летучего камня*. Москва: Мысль, 1972.
19. *Саамские сказки*. Обработка В.В. Чарнолуцкого. Москва: Художественная литература, 1962.
20. Большакова Н.П. *Жизнь, обычаи и мифы Кольских саамов в прошлом и настоящем*. Мурманск: Книжное издательство, 2005.

21. Копылова Н.А. Идея андрогинности в античной культуре. *Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология»*. 2014; Т. 27 (66), № 1: 97 – 104.
22. Соколова З.П. *Культ животных в религии*. Москва: Издательство «Наука». 1972.

References

- Poltorackij I.S., Silant'ev I.V., Shirobokova N.N. Nekotorye teoreticheskie aspekty izucheniya mladopis'mennykh literatur. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2013; 4: 124 – 131.
- Korobejnikova A.A., Pyhtina Yu.G. O prostranstvennykh arhetipah v literature. *Vestnik OGU*. 2010; 11 (117). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-prostranstvennykh-arhetipah-v-literature>
- Varlamova V.N. Arhetipicheskij obraz dereva v hudozhestvennom tekste. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2015; 4 (18). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhetipicheskij-obraz-dereva-v-hudozhestvennom-tekste>
- Krohina N.P. Arhetip solnca v tvorchestve K.D. Bal'monta. *Izvestiya VGPU*. 2010; 10. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhetip-solntsa-v-tvorchestve-k-d-balmonta>
- Orlova N.A. Arhetipicheskij motiv prevrascheniya v proze S. Dovlatova. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie*. 2010; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhetipicheskij-motiv-prevrascheniya-v-proze-s-dovlatova>
- Hanov V.A. Arhetipicheskaya osnova obraza Yakova Mayakina v povesti M. Gor'kogo «Foma Gordeev». *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2012; 2-3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhetipicheskaya-osnova-obraza-yakova-mayakina-v-povesti-m-gorkogo-foma-gordeev>
- Kerasheva F.N. Arhetipicheskie motivy v literature. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie*. 2013; 3 (126). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhetipicheskie-motivy-v-literature>
- Paranuk K.N. Zhenskije arhetipy v obraznoj sisteme sovremennogo adygskogo romana (Yu. Chuyako, N. Kuek, H. Beshtokov, D. Koshubaev). *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie*. 2007; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhenskije-arhetipy-v-obraznoj-sisteme-sovremennogo-adygskogo-romana-yu-chuyako-n-kuek-h-beshtokov-d-koshubaev>
- Hakuasheva M.A. *Formirovanie i razvitiye arhetipicheskikh obrazov v kabardinskoj literature*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Nal'chik, 2008. Available at: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-i-razvitiye-arkhetipicheskikh-obrazov-v-kabardinskoj-literature>
- Abdullina A.Sh. Mifo-fol'klornye 'elementy v povesti M. Karima «Pomilovanie». *Prepodavatel' XXI vek*. 2009; 1-2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mifo-folklornye-elementy-v-povesti-m-karima-pomilovanie>
- Antonyan Yu.M. Osnovnye priznaki arhetipa. *Obschestvo i pravo*. 2007; 3 (17). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-priznaki-arhetipa>
- Yung K. *Vospominaniya. Snovideniya. Razmyshleniya*. Perevod I. Bulkina. Kiev: AirLand, 1994.
- Lotman Yu. *Struktura hudozhestvennogo teksta*. Moskva: Iskustvo, 1970.
- Bo'shakova N.P. *Hlebnye gorbushki (Rasskazy)*. Murmansk: Murmanskoe otделение Soyuza pisatelej Rossii, 2005.
- Bo'shakova N.P. *Alhalalaj: Roman-esse*. Murmansk: Knizhnoe izdatel'stvo, 2003.
- Zykov S.N. Sakral'nyj obraz pticy v predmetah finno-ugorskoj tematiki. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; 9: 1876 – 1880.
- Lukina O.G., Lazutina T.V. Process prevrascheniya obraza pticy (gagary) v simbol v iskusstve narodov Severa Rossii. *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta. Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij politehnicheskij universitet (Tomsk)*, 2014; 6: 89 – 95.
- Charnoluskij V.V. *V krayu letuchego kamnya*. Moskva: Mysl', 1972.
- Saamskie skazki. Obrabotka V.V. Charnoluskogo. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1962.
- Bo'shakova N.P. *Zhizn', obychai i mify Kol'skih saamov v proshlom i nastoyaschem*. Murmansk: Knizhnoe izdatel'stvo, 2005.
- Kopylova N.A. Ideya androgynnosti v antichnoj kul'ture. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Seriya «Filosofiya. Kul'turologiya. Politologiya. Sociologiya»*. 2014; Т. 27 (66), № 1: 97 – 104.
- Sokolova Z.P. *Kul't zhivotnyh v religii*. Moskva: Izdatel'stvo «Наука». 1972.

Статья поступила в редакцию 25.02.19

УДК 81

Pavlova I.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of General Linguistics and Rhetoric, Philological Faculty, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Buldakova A.Yu., student (specialty: Teaching philological disciplines), North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

THE LEXICO-SEMANTIC GROUP “FOOD” IN THE RUSSIAN OLD-TIME DIALECTS OF YAKUTIA. The article is dedicated to the study of the names of food in the old-time dialects of Yakutia. Nominations of dishes, drinks, cultivated plants and expressions related to the preparation and consumption of food are collected by a continuous sampling from the dictionaries of M.F. Druzhinin, a researcher of Russian old-timed dialects. Systematization of the collected material is carried out on the basis of semantic features of the nominations of the “Food” group and taking into account the territorial differentiation of the Russian dialects of Yakutia. Out of the seven groups, special attention is paid to the “Nominations of food for dogs” which is characteristic of the north. The analyzed vocabulary material is a vivid indicator of the history, traditions, culture, and worldview reflected in the language of old-timers. Old-time conversations demonstrate close contacts of the Russian population with the indigenous peoples of Yakutia. The study of the dialect word allows to restore elements of the linguistic picture of the world of speakers of the dialect. The use of the studies of the everyday lexical layer of old-time dialects is associated with an increasing interest in the anthropocentric orientation of linguistics.

Key words: linguistic picture of the world, lexico-semantic group, dialect word, anthropocentric orientation of linguistics, old dialects.

И.П. Павлова, канд. филол. наук, доц., зав. каф. общего языкознания и риторики филологического факультета, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

А.Ю. Булдакова, студентка 4 курса отделения ПФД (Преподавание филологических дисциплин), Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ЕДА» В РУССКИХ СТАРОЖИЛЬЧЕСКИХ ГОВОРАХ ЯКУТИИ

«Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00541 А».

Статья посвящена изучению наименований еды в старожильческих говорах Якутии. Номинации блюд, напитков, культурных растений и выражений, связанных с приготовлением, употреблением пищи, были собраны методом сплошной выборки из словарей исследователя русских старожильческих говоров М.Ф. Дружининой. Систематизация собранного материала проводилась на основе семантических особенностей номинаций группы «Еда» и с учётом территориальной дифференциации русских говоров Якутии. Из семи групп особое внимание уделяется характерной для севера группе «Номинации пищи для собак». Проанализированный словарный материал является ярким показателем отражения в языке старожилков их истории, традиций, культуры, мировоззрения. Старожильческие разговоры демонстрируют и тесные контакты русского населения с коренными народами Якутии. Изучение диалектного слова позволяет восстанавливать элементы языковой картины мира носителей говора. Обращение к исследованию предметно-бытового лексического пласта старожильческих говоров связано с возрастанием интереса к антропоцентрической направленности языкознания.

Ключевые слова: языковая картина мира, лексико-семантическая группа, диалектное слово, антропоцентрическая направленность языкознания, старожильческий говор.

В настоящее время антропоцентрическая направленность языкознания позволяет исследовать те области лексической номиции, которые непосредственно связаны с конкретной жизнедеятельностью человека. В целом предметно-бытовая лексика становится объектом пристального изучения, семантические особенности данного пласта лексики обнадуют ещё и особой лингвокультурологической ценностью. Еда в качестве ценностного концепта всегда занимает важное положение в существовании человека.

Лексика современных народных говоров вызывает интерес исследователей в плане того, что каждое диалектное слово может представлять собой частичку языковой картины мира носителей говора. Диалектные данные всегда вызвали уважение и большой интерес исследователей, изучавших материалы говоров как раньше, так и современных авторов. И.И. Богатырева, рассматривая проблемы языковой картины мира в целом и сравнивая факты литературного языка и диалекта, приходит к интересной мысли: «Именно диалекты и говоры часто сохраняют то, что утрачивает нормированный литературный язык, – как отдельные языковые единицы, особые грамматические формы или неожиданные синтаксические структуры, так и особое мироощущение, зафиксированное, например, в семантике слов» [1].

Кроме того, по мнению Н.Н. Гончаровой, языковая картина мира «консервативна и долго хранит архаичные элементы ранних картин. Эти элементы служат основой для создания новой картины мира, они в процессе познания наполняются новым смыслом. При этом языковая картина мира способна содержать в себе и устаревшие, и новые картины мира» [2].

На территории Якутии функционируют говоры русского языка, с 50-х годов XX века вызвавшие интерес языковедов в силу их особой уникальности, степени сохранения и особенностей употребления. Первооткрывателями были преподаватели Якутского университета: доцент М.Ф. Дружинина и профессор Н.Г. Самсонов [3, с. 173]. Именно они организовывали диалектологические экспедиции в места компактного проживания русских старожилов в течение почти сорока лет. М.Ф. Дружинина потомков русских старожилов разделила на две основные группы: 1) «приленская, к которой относятся жители населенных пунктов Ленского, Олекминского, Хангаласского улусов, также города Якутска с относящимися к нему пригородом»; 2) «кочельно-индигирская»: Нижнеколымский, Аллаиховский, Усть-Янский [4, с. 5]. Процесс языкового, культурного и бытового контактирования русских с местными аборигенами на севере шёл медленнее, чем на юге. Это объясняется кочевой жизнью малочисленных народов Севера. Дифференциация диалектологического материала является убедительной и находит подтверждение и в современных исследованиях.

Материалом для нашего исследования стали номинации лексико-семантической группы «Еда», отобранные методом сплошной выборки из словарей русских старожиловских говоров Якутии, автором которых является Дружинина М.Ф. (4-х томный «Словарь русских старожиловских говоров на территории Якутии») и «Фразеологизмы в старожиловских русских говорах на территории Якутии»). Это номинации пищи в целом, названия напитков, продуктов, блюд. Были использованы дополнительно материалы диалектологической экспедиции в Аллаиховский улус, участником которой являлся и один из авторов данной статьи. Экспедиция была организована и проведена после значительного перерыва преподавателями филологического факультета СВФУ для исполнения научного гранта РФФИ 2018 года. Также в работе использованы данные, собранные писателем-краеведом Алексеем Гавриловичем Чикачевым, знатоком и ценителем самобытной культуры русских старожилов Якутии.

Опираясь на точку зрения М.Ф. Дружинины, мы также собранный материал систематизировали прежде всего с учётом территориальной специфики. Необходимо разграничивать слова «северных» и «южных» говоров. К «северным» относится лексика со ссылкой на северные области РС/Я: Аллаиховский, Средне-, Нижнеколымский, Устьянский, а к «южным» – Хангаласский, Олекминский, Алданский, Амгинский, Ленский и пригородные территории г. Якутска. В материале выделяются «общие» лексемы – единицы, в словарной статье которых указана ссылка и на северный, и на южный говоры. Выявлено 229 единиц, из них 96 лексем входят в группу «северные говоры», 117 – «южные», а 16 слов принадлежат обеим группам.

Лексическая область говоров хорошо поддается тематической классификации, позволяющей объединить порой разнообразный материал в определённые группы. Распределение выглядит следующим образом: «Наименования мясо-молочных продуктов», «Названия рыбы и рыбных блюд», «Номинации мучных блюд», «Названия растительных блюд», «Номинации напитков», «Общие слова и выражения». Перечисленные группы характерны в равной степени как северным говорам, так и южным. Есть одна характерная особенность северных говоров – существует отдельная группа «Номинации пищи для собак».

Обратимся к материалу северных говоров русского языка, функционирующих на территориях Аллаиховского и Нижнеколымского улусов. В первую группу «Наименования мясо-молочных продуктов» вошло всего 8 слов. Ввиду географических условий арктического севера, основной отраслью животноводческого хозяйства было оленеводство. Помимо материального начала, у коренных народов олень ценится и как один из главных источников питания. Детальная дифференциация наименований важнейших объектов материального мира характерна в традиционных культурах народов. Также и у русских старожилов отдельно выделялись не только каждый этап процесса разделывания, но и каждая часть этого

животного. Убитого, ещё не разделанного оленя по внешней форме старожилы называли *крулой*: «Я с участка привёз крулого оленя. Свежее мясо теперь есть» (Р.Кос.) [5, с. 143]. После разделывания с бедренной части отделяли мясо от кожи, которое вместе с жиром называли *полстень*, а собственно жир – *здором*. Существительное *здор* происходит от глагола «сдирать» [6; с. 586]. Необходимо обратить внимание на то, что в слове *здор* в потоке речи происходит регрессивная ассимиляция – [с] уподобляется более сильному звуку [д], происходит озвончение. Такое изменение объясняется устной формой сбора информации, который, в основном, происходит в форме беседы. «Полон нарту привозил мясо, здоря, рыбу /Н.-Кол.Пох.Пет./» [7; с. 93]. «Полстень – это туша оленья, она с мясом и жирная, бедро (Н.-Кол.Чер.Пет.)» [5; с. 186]. Мясную часть туши, чтобы не испортилась и хранилась долго, далее подвергают вялению на солнце. Такую оленину называют *улюхта*, название которой, как отмечает Н.Г. Самсонов в статье «Займствование и языков аборигенов Якутии русского языка» [8, с. 77], заимствовано из эвенкийского языка. «Улюхту мы из оленева мяса делаем, на солнце коптим, вялим (Аллаих.РУ.Фед.)» [3, с. 103]. А мелко нарезанное тушеное мясо старожилы называли *селянкой*. «Мелко да мелко мясо нарежут, потом его тушат. Это называют селянка (РУ.Лаб.)» [3; с. 37]. Интересно, что слово *селянка* упоминается во многих словарях. Осипова К.В., основываясь на словарях В. Дая, С. Ожегова, русских говоров, на книгу историка кухни Игоря Шеина «Сибирский парадный стол. XIX – начало XX в.», в своей статье «Сборная селянка» поднимает проблему определений лексем *селянка* и *солянка*. Она приходит к мнению, что первое слово возникло раньше: «Народная этимология причислила солянку к сельской пище, превратив в селянку. Главными компонентами блюда изначально были острые, соленые продукты, обязательно мясо <...>» [9, с. 114]. Тем самым можно сказать, что предки старожилов, сохранив этот способ приготовления, тушеное мясо стали называть именно так.

Группа «Названия рыбы и рыбных блюд» состоит из 38 лексем. Одним из уникальных блюд Русского Устья является рыбный хлеб *тельно*, или по-другому *броухана*. В своей книге «Вкус Арктики» знаменитый шеф-повар Якутии Иннокентий Тарбахов дал этому блюду высокую оценку: «Я бы лично дал ему первое место и за оригинальность, и за сохранение традиций» [10]. Рецепт блюда он нашел в газете «Социалистическая Якутия» ещё в 70-х годах прошлого века, куда его отправила старожила села Русское Устье Евдокия Серафимовна Киселева. Лексема *тельно* найдено нами в словаре В.И. Дая: словарная статья слова *тель* означает «вещество, материя, тело» [11; с. 460]. Рецепт *тельного* известен в сфере кулинарии ещё до 17 века, об этом пишет в своей книге «Моя русская кухня. Традиционные блюда» Е. Глебова [12, с. 43]. *Тельно (чельно, броухана)* – «кушанье из толченой и жареной рыбы» [5; с. 80]. В традиционном питании русских старожилов это блюдо занимало немаловажное место, рецепт его приготовления был известен старожилам издавна, как свидетельствует о том, что потомки русских старожилов привезли на север это кушанье на основе рыбного фарша. Специфика приготовления может быть описана через примеры, которые даны в словарных статьях: «Доселе делали, да и сейчас тельно стряпают (РУ.Як.Ж.). Фарш из рыбы, его жарят, получается тельно (Аллаих.Осен.Чок.)» [3, с. 80]. «Чельно мы раньше жарили на сковородке. Где-то там, на севере, говорят, чельно жарят на рыбьем жиру (Лен.Пел.)» [3; с. 126]. «Мы называем чельно, а сейчас говорят каклеты. Броуханы и есть чельно/РУ.Яр./» [3, с. 84].

В условиях Крайнего Севера, помимо рыбы и оленя, ещё необходимо было готовить еду, которая была бы легкой в приготовлении, простой по составу и в то же время сытной. В группу «Номинации мучных блюд» (12 единиц и выражений) вошли названия лепешек, хлеба, пирога, оладий, каш и разнообразных блюд из муки. Так, старожилы переняли у якутов такое блюдо, как *саламат*, но в северных говорах произносится как *салОмат*, а в южных говорах – *саламат*. «Из саломату кашуцу делали да кушали (Н.-Кол. Пох.)». «Мучная каша с маслом – это саламат (Лен. Хам.)» [3, с. 28]. Основным ингредиентом была мука, поджаренная на жире. Именно по этому способу готовили и другие блюда старожилов: *затуран* и *пережар*. «Затуран раньше наши старики ели /Н.-Кол./» [7, с. 91]; «На медленном огне на сковородке мука, перемешиваешь, мука становится коричневатая, подлить растительное масло, подсолить. Вот и пережар получается (Аллаих.РУ.Чок.Кузъм.)» [5, с. 145]. В древности старожилы, проживавшие в Русском Устье Аллаиховского улуса, вместо муки, которой ранее просто не было, использовали мелко измельченную рыбную чешую. Об этом свидетельствуют потомки русских старожилов, ныне живущие в городе Якутске. В 2013 году студенты кафедры общего языкознания и риторики филологического факультета в Музее русских старожиловских говоров проводили Фестиваль блюд старожилов, именно тогда *пережар* был продемонстрирован и продегустирован участниками мероприятия. В старину это блюдо являлось незаменимой разновидностью пищи, долго хранимым и не портящимся продуктом и в условиях длинного пути, и в суровых условиях зимнего противостояния холоду: его можно было развести в горячей воде в виде напитка, его можно долго носить с собой в собачьей упряжке.

В суровых условиях Севера единственным и главным средством передвижения на больших расстояниях была упряжка собак, именно поэтому на севере отдельно выделяется группа «Номинации пищи для собак» (9). Коренные жители севера большое внимание уделяли кормлению собак. Для них предусматривался особый рацион питания. Еду давали маленькими порциями, но при этом соблюдали уровень питательности. О такой еде говорили *идёт в тук*. «Рыба у нас жирная, она в тук идёт собакам, корм тучной (Н.-колым.)» [13, с. 122]. Тук в

толковом словаре В. Даля означает «жир, сало» [11], то есть по-другому можно сказать, *идет в жир*, т.е. организм запасается питательными свойствами, и в течение дня всё это высвобождается в виде энергии. Дневную норму на одну упряжку называли *кормежкой*, или использовали выражение *от выти до выти*, т.е. «от кормления до кормления». «*Две кормежки селдятки собачкам пока приготовил* (Р.У. Кос.). «*В город ездил, собой брал шесть кормежек, две кормежки потом прикупил* (Н.-Кол.)» [5; с. 29]. «*От выти до выти собачки долго могут терпеть, оне мало пьют* (Р.У.Н.-Колым.)» [13, с. 65].

Выражение *выть* большая старожилы употребляли по отношению к человеку с большим аппетитом, который, видимо, был похож на целую упряжку голодных собак. «*У него-то большая выть. Он многоро могот исти* (Р.У.Як.Жат.)» [там же, с. 65].

Несмотря на такое обилие еды, голод с давних времен был одной из главных проблем. Большинство людей, собак умирали именно из-за нехватки пищи. Выражения *голодом умереть*, *голодом жить*, *лежать голодом*, *голодовать табаком* (чаем, хлебом и т.п.) означают либо «умереть от голода»: «*Много людей голодом померли тут*» (Ойот. Чок.) [13; с. 75], либо «сильно голодать»: «*Хлеб кончился, табак выкурили, чай тоже кончился, пришлось голодом сидеть*» (Р.У. Фед.Кос.); «*Шибко голодовали табаком, чаем в то время*» (Н.-Кол.Пох.Ерм.) [там же, с. 75]. Также голод – это определяющий фактор положения семьи, в связи с этим у старожилов существовало выражение: «*Голодом. Жить холодом да голодом*», которое означает «очень бедно, нищенски, в тяжелых условиях»: «*Пришлось мне голодом и холодом жить, терпеть эту трудность* (Аллаих. Чок.)» [там же, с. 75]. Так как данные лексические единицы не входят ни в одну из перечисленных подгрупп, отдельно выделили «Общие слова и выражения» (17).

Человек на севере испытывал все особенности арктического климата, поэтому в его языковой картине мира нашли место понятия, ярко демонстрирующие культурно-историческую специфику существования и выживания в суровых условиях вблизи северных рек Колыма и Индигирка. Это отразилось и в номинациях продуктов, блюд, действий человека, связанных с их употреблением, приготовлением. Питание человека является одним из основных факторов его жизнедеятельности. Самой большой и значительной группой из представленных явились «Номинации рыбы и рыбных блюд», включающие 38 лексем, потому что рыболовство – основная хозяйственная деятельность на Севере.

Приленская группа русского старожильческого населения на территории Якутии более активно взаимодействовала с местным населением, что послужило заимствованию и в языке, и в культуре. В данном случае речь идёт о «южных и центральных» областях: Хангаласский, Олёкминский, Алданский, Амгинский, Ленский районы и пригородные территории Якутска. В лексике русских старожильческих говоров это слова, представляющие собой наименования продуктов, напитков, блюд и действий человека в процессе приготовления пищи, а также фразеологические выражения.

Всего отобрано 135 слов: из них 119 принадлежат чисто к «южной группе», а 16 слов используются старожилками и «северной» группы. Выявленный материал систематизирован по семантике: «Номинации напитков», «Названия рыбы и рыбных блюд», «Номинации мучных блюд», «Наименования мясо-молочных продуктов», «Названия растительных блюд», «Общие слова и выражения».

Прежде всего вызывают интерес номинации чая, лекарственных трав, также слова и выражения, связанные с пивоварением. Наименования лекарственных трав мы отнесли к этой группе, потому что их употребляли в виде настойки, отвара, заварки. В середине прошлого века многие виды лекарственных растений были привозными. Среди привозных встречается и название такой лечебной травы, как *змеиный корень*. Ареал распространения этой травы – вся Европейская часть России и Сибирь. В словаре Дружининой М.Ф. номинация этой травы приведена со ссылкой на Ленский улус: «*Корень змеиный парила да я пила долго. Вроде помогло*» [13, с. 118]. Этот улус с самого начала был центром русских поселенцев, поэтому в настоящее время, как пишет М.Ф. Дружинина, «было влияние якутского на язык старожилкой части русского населения» особо не заметно [4, с. 5]. Но *змеиный корень* растёт и на севере, об этом пишет А.Г. Чикачев. Ни в одном списке лекарственных трав Якутии мы не нашли якутского названия данной травы и её характеристику, поэтому пришли к выводу, что данное наименование привезли собой русские старожилы.

Была известна среди ленских старожилов настойка из лечебных трав – *накрестка*. «*Лечились ране накресткой, её мы сами делали. Запарят травы, сделают накрестку*» (Лен. Вит.) [13; с. 90]. В структуре самой номинации содер-

жится корень *крест*. Понятие «креста» появилось у якутов с началом введения христианства, то есть тоже с приходом русских. Издавна крест был символом защиты от глаза, недугов, именно поэтому русские старожилы с целью избавления от болезней клали на сосуд с настойкой изображение креста, назвав данную настойку *накресткой*. Также этот способ домашнего лечения называли *первый дым*, потому что *накрестку* «*на трубу печную ставят, чтобы она подымилась. Эта накрестка дымела*» (КР.Чок.Лен.Пел.) [13, с. 101].

Пивоварение как частная домашняя деятельность была развита на пригородных территориях Якутска и в Олекминском, Ленском улусах. «Жижку, из которой варят квас, домашнее пиво, самогон» русские старожилы называли *бурдомака*. «*Сами ране бурдомаку варили*» (Лен.Пел.). Помню я, бурдомаку готовили, когда там жили/Олек.Олек./ [4, с. 89]. Семантический анализ структуры слова показывает, что номинация состоит из двух частей. Первая часть – от слова *бурда*, означающее в словаре Дружининой М.Ф. «*жидкую кашу из отруби или хлебных объедков как корм для скота*» [4, с. 89]. «*Телок подрост, бурдой кормили*» (Лен.Вит.Пел.), а в словаре Ушакова Д.Н.: «*всякую мутную, неприятную на вкус жидкость*» [5]. Точная семантика второй части слова не выявлена.

Большинство выражений, вошедших в эту группу, связано с пьянством человека. О сильно пьяном человеке говорят: *напиться до положения роз или в дуу напиться* («*Вот грузчик наш вчера напился до положения роз*» [13, с. 168], «*В дуу напился и начал петь всякие непристойные частушки*» (Як.Залог.) [13, с. 98], *свинья свиньей* («*Перебрал, однако, свинья свиньей стал*» (Олек.Мач.)) [13, с. 217], *в глазах помутнело* (Лен.Ю.Нюя.) [13; с. 65], *в хлам пьяный* («*Напился у друга в гостях, пришёл домой в хлам пьяный*» (Як.Сайс.)) [5, с. 258].

Местное население научилось от русских переселенцев также выращиванию основных видов культурных растений: *аржанки* (ржаной хлеб), *белолазки* (сорт картофеля), *бутун* (огородный лук-сеянец), *перас* (перец), *морквы* (морковь), *угарцы* (огурцы), *паренка* (пареная брюква) и других. В результате тесного взаимодействия, прежде всего, с якутами произошли изменения в перечисленных номинациях только на уровне произношения. Фонетические изменения (эпентезы, метатезы, отсутствие звука «в» и т.д.) произошли и в номинациях мучных блюд: *алачики* (оладьи), мясо-молочных продуктов: *простокваша* (простокваша) и в других смежных группах: *консевера* (консервы), *питанья* (питание), *пелемени* (пельмени).

Некоторые номинации «несвежих» рыб: *кислая* («*Кислая рыба хороша на пироги*» (Лен.Пел.)) [13, с. 213], *подлежащая* («*Варим-то мы подлежащую рыбу, а сами-то редко едим. Мы свежу рыбу любим*» (Р.У.Як.Жат.Лунд.)) [там же, с. 213]) – проникли в южные и центральные улусы с севера Якутии, потому что там рыболовством занимаются только в определённое время, чаще всего осенью.

Территории вдоль реки Лена позволяли активно развивать хлебопашество и огородничество. Постепенно, осваивая скотоводство на якутской земле, русские старожилы стали не только покупать свои «родные» продукты: *чухонское сливочное масло* («*Масла была чиханская, сучинная масла была ране. Мы боле покупали чихонскую маслу*» (Лен.Ю.Нюя.)) [13; с. 168], но и готовить разнообразные блюда: *молочную подливку из муки, яйца и сметаны* («*Наливка – это болтушка худо налеватся будет*» (Мухт.Вит.Хам.)) [5; с. 90], сушеный творог – *арусун* (то же самое, что *арасун*: «*Сущат творог в форме лепешки. Это называют арусун*» (Нохт.Мач./ [4; с. 32]). Также научились готовить традиционные якутские блюда: *чехон* и *чохон* путём обивания сметаны с молоком («*Я сосучала сама чехон*» (Як.Влад.Покр.) [3, с. 131], «зимой чохон делают да поставят тар, на мороз поставят» (Хант.Син.) [там же, с. 129]), *саламат* («*мучная каша с маслом – это саламат*» (Лен.Хам.)) [3, с. 28].

Таким образом, среди представленных приленских групп наибольшей информативностью обладают «Номинации напитков» и «Наименования мясо-молочных продуктов», в семантике лексем которых отразились особенности жизнедеятельности человека, характерные для южного ареала. В лексическом запасе народных говоров находит отражение вневлигвистическая реальность, окружающая человека и сопровождающая его на всём жизненном пути.

Каждое диалектное слово обладает особой семантикой, которое находит место в языковой картине мира носителей говора. Языковая картина мира – «своего рода мировидение через призму языка» [14, с. 50], т.е. изучая язык любого народа (на уровне словообразования, грамматики, лексики), можно узнать историю, культуру народа, его мировоззрение. Из всех пластов языка особенно ярко отображается на уровне лексики, что и представлено нами на примере номинаций лексико-семантической группы «Еда» и их семантики.

Библиографический список

1. Богатырева И.И. Языковая картина мира. *Русская словесность*. 2010; 2: 71 – 74. Available at: <https://www.portal-slovo.ru/philology/43646.php>
2. Гончарова Н.Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*. 2012; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-kak-obekt-lingvisticheskogo-opisaniya>
3. Дружинина М.Ф. *Словарь русских старожильческих говоров на территории Якутии. Р-Я: учебное пособие по русской диалектологии*. Якутск: ЯГУ, 2007.
4. Дружинина М.Ф. *Словарь русских старожильческих говоров на территории Якутии. А-В*. Якутск: ЯГУ, 1997.
5. Дружинина М.Ф. *Словарь русских старожильческих говоров на территории Якутии. К – П: учебное пособие по русской диалектологии*. Якутск: Изд-во ЯГУ, 2007.
6. *Толковый словарь русского языка*. Под ред. Д.Н. Ушакова. Москва: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935 – 1940.
7. Дружинина М.Ф. *Словарь русских старожильческих говоров на территории Якутии. Г-И: учебное пособие по русской диалектологии*. Якутск: ЯГУ, 2002.
8. Самсонов Н.Г. Заимствование и языков аборигенов Якутии русского языка. *Вопросы языкознания*. 1981;4: 74 – 82.
9. Осипова К.В. Сборная селянка. *Русская речь*. 2016; 4: 113 – 118.
10. Тарбахов И.И. *Вкус Арктики*. Сост. С. И. Львова. Якутск: 2017.

11. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: В 4 т. Санкт-Петербург, 1863 – 1866.
12. Глебова Е. *Моя русская кухня. Традиционные блюда*. Изд-во Эксмо, 2018. Available at: https://coollib.com/b.usr/Elena_Glebova_Moya_russkaya_kuhnya_Tradiционnye_blyuda.pdf
13. Дружинина М.Ф. *Фразеологизмы в старожильческих русских говорах на территории Якутии: материалы для фразеологических словосочетаний русских говоров*. Якутск: Издательский Дом СВФУ, 2013.
14. Сабитова З.К. *Лингвокультурология: учебник (2-е изд.)*, стер. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2015: 50.
15. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*. В 4 т. Пер. с нем. Н. Трубачева, с дополнениями -2 изд.-е, стер. Москва, 1987; Т. 3. (Муза-Сят).

References

1. Bogatyreva I.I. Yazykovaya kartina mira. *Russkaya slovesnost'*. 2010; 2: 71 – 74. Available at: <https://www.portal-slovo.ru/philology/43646.php>
2. Goncharova N.N. Yazykovaya kartina mira kak ob'ekt lingvisticheskogo opisaniya. *Izvestiya TuGU. Gumanitarnye nauki*. 2012; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-kak-obekt-lingvisticheskogo-opisaniya>
3. Druzhinina M.F. *Slovar' russkikh starozhil'cheskikh govorov na territorii Yakutii. R-Ya: uchebnoe posobie po russkoj dialektologii*. Yakutsk: YaGU, 2007.
4. Druzhinina M.F. *Slovar' russkikh starozhil'cheskikh govorov na territorii Yakutii. A-V*. Yakutsk: YaGU, 1997.
5. Druzhinina M.F. *Slovar' russkikh starozhil'cheskikh govorov na territorii Yakutii. K – P: uchebnoe posobie po russkoj dialektologii*. Yakutsk: Izd-vo YaGU, 2007.
6. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Pod red. D.N. Ushakova. Moskva: Gos. in-t "Sov. `encikl.`"; OGIz; Gos. izd-vo inostr. i nac. slov, 1935 – 1940.
7. Druzhinina M.F. *Slovar' russkikh starozhil'cheskikh govorov na territorii Yakutii. G-I: uchebnoe posobie po russkoj dialektologii*. Yakutsk: YaGU, 2002.
8. Samsonov N.G. Zaimstvovanie i yazykov aborigenov Yakutii russkogo yazyka. *Voprosy yazykoznanija*. 1981;4: 74 – 82.
9. Osipova K.V. *Sbornaya selyanka. Russkaya rech'*. 2016; 4: 113 – 118.
10. Tarbahov I.I. *Vkus Arktiki Sost. S. I. L'vova*. Yakutsk: 2017.
11. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: V 4 t. Sankt-Peterburg, 1863 – 1866.
12. Glebova E. *Moya russkaya kuhnya. Tradicionnye blyuda*. Izd-vo "Eksmo, 2018. Available at: https://coollib.com/b.usr/Elena_Glebova_Moya_russkaya_kuhnya_Tradiционnye_blyuda.pdf
13. Druzhinina M.F. *Frazeologizmy v starozhil'cheskikh russkikh govorah na territorii Yakutii: materialy dlya frazeologicheskikh slovosochetaniy russkikh govorov*. Yakutsk: Izdatel'skij Dom SVFU, 2013.
14. Sabitova Z.K. *Lingvokulturologiya: uchebnik (2-e izd.)*, ster. Moskva: FLINTA: Nauka, 2015: 50.
15. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. V 4 t. Per. s nem. N. Trubacheva, s dopolneniyami -2 izd.-e, ster. Moskva, 1987; Т. 3. (Муза-Сят).

Статья поступила в редакцию 20.02.19

УДК 81

Vykhristyuk M.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Tobolsk Pedagogical Institute n.a. D.I. Mendeleev, branch of Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: margaritav@mail.ru

Neiman V.N., teaching assistant, Department of Socio-Economic and Humanitarian Disciplines, Khanty-Mansiysk State Medical Academy (Khanty-Mansiysk); postgraduate, Yugra State University (Yugra, Russia), E-mail: v-tiunova@list.ru

MODERN CZECH PARLIAMENTARY DISCOURSE IN THE ASPECT OF LINGUOCULTUROLOGY. The article is dedicated to a linguistic study of the modern parliamentary discourse of the Czech Republic. The study is based on identifying features of the discussion style of Czech parliamentarians and prefers to reasoning strategies in debates, speeches and appeals to the government. As a result of the analysis, it is noted that contemporary Czech parliamentary discourse is based on politeness, reasoning and metadiscourse, manifested in the institutionalized communication of parliament. The study of empirical material confirms that the level of preparedness of Czech politicians is higher in speeches than in discussions, which, on the other hand, demonstrates a deeper expressiveness of the language expressed in a wider use of the colloquial Czech expressions and visual expressive capabilities of the Czech language.

Key words: parliamentary discourse, debates, speeches, appeals to government, metadiscourse, argumentation strategies.

М.С. Выхристюк, д-р филол. наук, проф., Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, E-mail: margaritav@mail.ru

В.Н. Нейман, ассистент каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, г. Ханты-Мансийск; аспирант Югорского государственного университета, E-mail: v-tiunova@list.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ЧЕШСКИЙ ПАРЛАМЕНТСКИЙ ДИСКУРС В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Научная статья посвящена лингвистическому исследованию современного парламентского дискурса Чешской Республики. Исследование построено на выявлении особенностей стиля обсуждения чешских парламентариев и предпочтительных стратегий аргументации в дебатах, речах и обращениях к правительству. В результате анализа отмечается, что современный чешский парламентский дискурс основан на вежливости, аргументированности и метадискурсе, проявляющихся в институционализированной коммуникации парламента. Изучение эмпирического материала подтверждает, что уровень подготовленности чешских политиков выше в речах, чем в дискуссиях, которые, с другой стороны, демонстрируют более глубокую выразительность языка, выраженную в более широком использовании разговорных чешских выражений и изобразительно-выразительных возможностей чешского языка.

Ключевые слова: парламентский дискурс, дебаты, речи, обращения к правительству, метадискурс, стратегии аргументации.

Национальные парламенты наделены значительным политическим и социальным влиянием, что становится более заметным при переходе от одной политической системы к другой. Так, например, в 1989 г., во время так называемой «Бархатной революции», изменения прошли на всех уровнях чешского социума. Процесс перехода к некоммунистической власти: редемократизация, обновление плюралистической партийной системы, новое законодательство, изменение принципов общественного сообщения привели к обновлению политической культуры в целом. Важная роль в этом процессе принадлежала чешскому парламенту. Также подготовка к вступлению в Евросоюз (ЕС) требовала адаптации правовой системы Чехословакии к правовой системе ЕС. Это не могло не вызвать потребность пересмотра стратегии и коммуникации всех государственных учреждений, включая парламент. Историческое значение этого периода отмечено распадом Чехословацкой Федеративной Республики 1 января 1993 года и принятием членства Чешской Республикой в НАТО (1999 г.) и в ЕС (2004 г.).

Рассмотрим парламентские взаимодействия в следующих поджанрах: дебаты, речи и обращения к правительству чешского парламента. Анализ сфокусируем на следующих аспектах взаимодействия: вежливость, аргументативные

стратегии и метадискурс, проявляющихся в институционализированной коммуникации чешского парламента. Корпус текстов, отобранный для данного исследования, состоит из официальных стенографических отчетов (стенопротоколов) заседаний в палате депутатов. Стенографические отчеты или отредактированные отчеты о работе являются важными документами в работе парламента.

До недавнего времени чешский парламентский дискурс не подвергался систематическим исследованиям. Первая систематическая монография о чешском парламенте в составе законодательной власти была опубликована Силловой [1]. В работе представлена история и законодательный процесс обеих палат: выборы, организационная структура, взаимодействие с другими государственными институтами, предоставлены наблюдения и подробные статистические данные о работе чешского парламента за период с 1992 по 2007 год. Тем не менее, недостаточно изучены чешский парламентский язык и взаимодействие. Одним из аспектов языка, который был предметом более подробного анализа, является использование юмора и вежливости для смягчения потенциальных конфликтов и разногласий, что обсуждается как в статье Я. Хоффмановой [2], так и в исследовании Й. Брутеиг, проделавшей анализ жанровой системы под влиянием

изменения политического режима, основанного на материалах с 1948 по 1953 год [3]. Кроме того, ряд исследований был посвящён созданию новых систем политических партий и новых законодательных органов, которые увидели свет, когда регион Центральной и Восточной Европы пережил демократический переход после 1989 года. Следует упомянуть следующие публикации по политической/парламентской культуре: Олсон и Нортон, Плассер и Приберски [4; 1996; 5; 1996]; работы по политическому дискурсу в переходный период: Чилтон, Ильин и Джейкоб [6] и по политическим изменениям Берглунд, Экман и Аарброт [7].

Отношения между языком и политикой были проанализированы с нескольких точек зрения в области лингвистики и политологии. В последнее время эта тема также стала предметом внимания в дискурсивных исследованиях. Тематический анализ парламентского дискурса сам по себе стал исследовательской областью. Стоит упомянуть таких исследователей как Бэйлей [8], предложившего кросс-культурные перспективы или Водака и Ван Дейка [9], анализирующих дискурсы по этническим вопросам в парламентах шести европейских стран. По-прежнему существует нехватка исследований по чешской парламентской коммуникации. Значительные исследования по предмету чешского политического языка представлены в статьях Крауса [10], посвящённых выражению полемики и семантических оппозиций в политических речах, и Чмейрковой [11] о политических дебатах на телевидении.

Чтобы определить модели взаимодействия между различными парламентскими ролями, рассмотрены аспекты вежливости, конфронтации на сессиях и особенности чешского стиля дебатов. Особое внимание было уделено теоретическим соображениям о том, какое место адресат занимает в двух поджанрах дискуссий и запросов. Построение адресата в парламентских взаимодействиях анализируется путём применения теорий Пражской школы о коммуникативных партнерах и литературных теориях об адресате.

Концепция парламентских сессий как жанровой системы позволяет лучше учитывать жанровые взаимоотношения, особенно при анализе организационного или институционального дискурса. Например, в Чешской палате депутатов находим следующие последовательно упорядоченные жанры, составляющие систему: внесение законопроекта (*návrh zákona*) – открытие дебатов (*zahájení rozpravy*) – дебаты (*rozprava*) – завершение дебатов (*ukončení rozpravy*) – голосование (*hlasování*) – провозглашение принятия закона (*vyhlášení přijetí zákona*). Рассмотрим жанровую палитру, которая может со временем меняться под воздействием множества факторов (организационных, политических, культурных и др.).

1. **Парламентские мета-жанры.** Важную роль в системе жанров парламентских сессий играет составляющие тексты, которые обеспечивают основу для деятельности каждого парламента. В случае Чехии этими текстами являются Конституция и законы о правилах процедуры: Правила процедуры Палаты депутатов от 1995 года (устанавливающие правила, касающиеся деятельности Палаты депутатов, описывающие организацию сессий и включающие несколько новых статей о рассмотрении вопросов, связанных с ЕС) и Постоянные правила Сената от 1999 года. Глава вторая Конституции устанавливает законодательную власть, структуру и рабочую структуру обеих палат, а также парламентские выборы. Некоторые аспекты парламентских сессий описаны очень подробно; например, формулировка присяги новых депутатов и сенаторов, выдвинутая в Конституции, ст. 23. Кроме того, в каждом парламентском дискурсе есть ряд неписаных правил, так называемых обычаев и практик.

2. **Парламентские дебаты.** Каждая дискуссия ориентирована на темы, и списки тем для каждой встречи заранее направляются депутатам. Конкретная повестка дня для обсуждения и порядок тем предлагаются и голосуются в начале каждого заседания. Общие парламентские дебаты (*podrobná / obecná rozprava*) состоят из трёх основных разделов: процедура открытия, обсуждение и закрытие дебатов. В соответствии с Правилами процедуры, применяемыми в палатах депутатов после 1990-х годов, Председатель может закрыть прения только после того, как все зарегистрированные ораторы предоставят слово.

3. **Интерпелляция.** Право делать запросы правительству сохраняется только за членами палаты депутатов. Слушание запросов является фактически единственным постоянным пунктом повестки дня Палаты. Парламентские сессии являются частью сферы институциональной политики и, как таковые, они состоят из узкоспециализированных, институционализированных политических жанров. В то же время парламентские выступления – это тексты с чёткими идеологическими элементами, отражающими позиционирование партий по всему чешскому политическому спектру.

Другим важным аспектом продолжающегося парламентского взаимодействия является тот факт, что пленарные заседания, как правило, являются открытыми: они открыты для любых заинтересованных граждан, которые хотят слушать их «вживую» и присутствовать в Палате. Результаты парламентских дискуссий (например, принятие законов) оказывают прямое политическое и социальное влияние на жизнь граждан. Кроме того, депутаты представляют символическую элиту и, следовательно, обладают властью влиять на общественное мнение по определённым темам [6].

Граждане имеют возможность участвовать в парламентском дискурсе несколькими способами. Петиции и другие предложения граждан принимаются обеими палатами. Комитет по специальным петициям при Палате депутатов и Комитет по образованию, науке, правам человека и петициям при Сенате обязаны

реагировать на эти предложения или направлять их в другие соответствующие учреждения. Язык, используемый в сессиях, содержит особенности административного стиля в сочетании с использованием профессионального жаргона: *Tento bod je vyřízen (Этот вопрос исчерпан)*. Он в основном проявляется на лексическом и синтаксическом уровнях, чаще в словах председателя.

Чешский парламентский язык также изобилует пассивными словесными конструкциями, а также именными предложениями. Длинные предложения могут быть результатом попыток использовать более сложные выражения, чтобы объяснить больше деталей: *Místopředseda PSP Vojtěch Filip: 10. listopadu, tedy den předtím, než bylo zveřejněno takzvané šokující video, bylo publikováno celkem 475 mediálních materiálů, které zmiňovaly předsedu vlády, ale tématem bylo setkání stovky státníků v Paříži (Заместитель председателя Палаты депутатов Войтех Филип: 10 ноября, за день до публикации так называемого шокирующего видео, было упомянуто в общей сложности 475 материалов для СМИ, которые были упомянуты премьер-министром, но темой была встреча сотен государственных деятелей в Париже. 23 сентября 2018 года)*. Уровень формальности в высказываниях варьируется в зависимости от жанров парламента.

В более спонтанных речах членов парламента, произнесённых во время Вопросного времени и в реальных замечаниях присутствует частое использование демонстративного местоимения *ten, to, tento* (этот, это, тот). Это типично для разговорной речи, как показано на следующем примере: *Poslanec Lukáš Bartoň: Děkuji za slovo. Vážené poslankyně, vážení poslanci. Rád bych navrhl pevně zařazení bodu 192 – Kontrola usnesení Poslanecké sněmovny číslo 66 ve věci platů učitelů. Toto již bylo jednou pevně zařazeno a bylo to zařazeno pevně na 13. listopadu. Bohužel byl předtím předřazen bod o restitucích, o zdanění církevních restitucí, a na projednání tohoto bodu se nedostalo (Депутат Лукаш Бартоň: Спасибо за слово. Уважаемые депутаты! Я хотел бы предложить точную классификацию пункта 192 – Рассмотрение Резолюции № 66 Палаты депутатов об оплате труда учителей. Это было когда-то твёрдо включено, и было это твёрдо включено 13 ноября. К сожалению, пункт о реституциях, налогообложении религиозных реституций, был назначен заранее, и обсудить этот момент не удалось. 4 декабря 2018 года)*. Одновременное использование стандартного и разговорного языка в парламентских дебатах особенно интересно в случае Чехии, где эти два варианта сосуществуют в форме диглоссии. В современном чешском языке разговорный чешский язык (*obecná čeština*) используется в устной коммуникации, в то время как письменные тексты информируют стандартным чешским языком.

Различия между письменным языком (*spisovná čeština*) и разговорным языком часто встречаются в фонетических вариациях на морфологическом уровне, а также в окончаниях и префиксах. Во время сессий мы можем услышать словесную форму *žijou* вместо *žijí* (жить); или *řek* вместо *řekl* (сказал). Использование депутатами разговорного чешского языка в Палате связано в большей степени с их возрастом, чем с принадлежностью к партии. Статус обычного чеха улучшается. Что касается разнообразия нынешнего чешского языка, региональные диалекты по-прежнему имеют низкий статус в общении, а депутаты обычно не используют диалектные разновидности в парламенте. В других европейских парламентах, например, в Стортингете в Норвегии, представители обычно выступают на своих региональных диалектах во время сессий, а также во всех публичных выступлениях.

В высказываниях можно заметить чешские фразеологизмы типичные для спонтанной речи. Если сравнить письменные официальные отчёты с аудиоверсией, то можно обнаружить, что некоторые из разговорных элементов были отредактированы (повторение местоименных форм, фонетические варианты общего чешского языка, порядок слов).

Участие в политических конфронтациях и риторических конфликтах по определению является частью работы парламента. В чешском парламенте это особенно проявляется во время дебатов, когда сталкиваются разные политические позиции, а также в тех случаях, когда оппозиция задаёт вопросы правительству. В то же время депутаты используют различные стратегии для снижения уровня конфронтации, например, юмор: *Poslanec Jan Bartošek: Děkuji za slovo, pane předsedo. Volně navážu na svého předsedníka. Pane kolego Kováčiku prostřednictvím pana předsedajícího, zábavu pro lid lze určitě zajistit i jiným způsobem než předhazováním křesťanů lvům. Myslím, že stačí pozvat lidi, aby se podívali na surikaty, a splní to účel stejně (Депутат Ян Бартошек: Спасибо за слово, господин Председатель. Я немного последую за речью своего предшественника. Господин Ковачик, от лица председателя, безусловно, развлекать людей можно и иным способом, чем бросать христиан львам. Я думаю, что достаточно пригласить людей посмотреть на сурикатов, и это будет также эффективно. 10 января 2018 года)*.

Противоположная реакция, а именно выражение согласия с политическим противником, происходит редко; и когда это действительно происходит, оно часто решает процедурные, а не политические вопросы: *Poslanec Radim Fiala: Vážené kolegyně, kolegové, vážený pane předsedající, já nechci měnit pořad schůze. Nechci samozřejmě nic měnit, nechci dělat nic, co by bylo proti jednacímú řádu. Náměrně dovolte mi říct jenom tři věty, které se netýkají bezprostředně tohoto pořadu schůze, ale je to pro nás, pro SPD, poslední možnost, aby to v této Sněmovně před 17. prosincem zaznělo (Депутат Радим Фиала: Уважаемые коллеги, господин Председатель, я не хочу менять повестку дня встречи. Конечно, я не хочу ничего менять, я не хочу ничего делать против правил процедуры. Однако позвольте мне сказать*

три предложения, которые не имеют прямого отношения к повестке дня этого собрания, но для нас, партии Свобода и прямая демократия, это последний шанс сделать это в Парламенте до 17 декабря. 13 декабря 2018 года).

Чешские парламентские собеседования предлагают много примеров использования мета-коммуникации (комментарии, касающиеся коммуникативной ситуации и поведения собеседника); например, замечания, сделанные Председателем при обращении к процедуре, являются постоянным элементом всех сессий. Во время дебатов Председатель играет роль наблюдателя, который ведёт себя так, как будто разговаривает с озорными студентами – особенно когда пытается поддерживать порядок в Палате. Подобные ситуации случаются настолько часто, что креативность Председателя требуется для поиска правильных аргументов для восстановления молчания в Палате:

Předseda PSP Radek Vondráček: Já vám rozumím. Opravdu poprosím o klid v sále. Je velmi nepřijemné cokoli přednášet, když je hluk tak vysoký (Председатель Палаты депутатов Радек Вондрачек: Я вас понимаю. Я действительно прошу тишины в зале. Очень неудобно выступать что-либо, когда шум такой сильный).

Poslanec Miroslav Kalousek: Přednášet to jde, ale poslouchat se to nedá (Депутат Мирослав Калусек: Выступать получается, но послушать не выходит).

Předseda PSP Radek Vondráček: Ještě jednou poprosím o klid. Ono se to vůbec nezměnilo! Slyším více hluku z levé strany sálu. To se přiznám (Председатель Палаты депутатов Радек Вондрачек: Я еще раз прошу о тишине. Ничего совсем не поменялось! Я слышу больше шума с левой стороны зала. Я признаю это. 22 января 2019 года)

Другая часто используемая мета-коммуникативная стратегия заключается в том, чтобы подчеркнуть изменение перспективы, которое происходит, когда

парламентарии испытывают смену ролей, когда их партия переходит от руководящей позиции к оппозиции, что требует нового понимания важности определённых вопросов, обсуждаемых в Палате. Примером этого также является оценка поведения премьер-министра оппозиционным депутатом. Кроме того, сравнение дебатов с театрализованным представлением (часто используемым чешскими парламентариями) является метафорой, обычно имеющей негативные коннотации в обвинении политического противника в чтении подготовленных текстов, которые не способствуют спонтанному и конструктивному обсуждению.

Таким образом, концепция парламентских сессий – жанровая система, набор жанров используется для достижения цели, что позволяет нам учитывать жанровые взаимоотношения при анализе институционального дискурса, такого как парламентский дискурс. Особенно важными в парламентском дискурсе являются мета-жанры, такие как правила процедуры и конституция, которые обеспечивают основу для парламентского взаимодействия.

Изучение современного стиля чешского дебатов показывает некоторые наиболее часто используемые аргументы (например, интересы государства и народа, резонанс в долгосрочной политике партии) и межтекстовые ссылки (например, исторические ссылки на Первую республику). Мета-коммуникация в основном представлена в качестве аргументативной стратегии в текстах с основной убедительной функцией, а также в первичных информативных (как, например, во многих объяснениях Председателя). Уровни формальности и спонтанного языка варьируются в анализируемых жанрах. Изучение эмпирического материала подтверждает, что уровень подготовленности выше в речах, чем в дискуссиях, которые, с другой стороны, имеют более высокую выразительность языка и более широкое возможности использование разговорных чешских выражений (obesná čeština).

Библиографический список / References

1. Syllová, Jindřiška et al. Parlament České republiky [The Parliament of the Czech Republic]. Praha: Linde, 2008.
2. Hoffmannová Jana. "Veřejné mluvené projevy v Poslanecké sněmovně: humorný konflikt a konfliktní humor" [Speeches in Parliament: Conflict and Humour]. In Jazyk, media, politika, S. Čmejrková and J. Hoffmannová (eds.), 40–79. Praha: Academia, 2003
3. Bruteig Yordanka M. Parliamentary genres and political change: Textual developments in debates of the Czechoslovak Parliament 1948–1953. In Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik [Polyslav 11], N. Tieleman, E. Graf, R. Zimny (eds.), 142–150. München: Otto Sagner, 2008.
4. Olson David M. and Norton Philip (eds.). The new parliaments of Central and Eastern Europe [Journal of Legislative Studies 2], 1996.
5. Plasser F. and Pribersky A. (eds.). Political culture in East and Central Europe. Aldershot: Avebury, 1996.
6. Chilton Paul A., Ilyin Mikhail V. and Mey Jacob L. (eds.). Political discourse in transition in Europe 1989–1991. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
7. Berglund S., Ekman J. and Aarebrot F. "The diversity of post-Communist Europe". In Handbook of political change in Eastern Europe, S. et al. Berglund (ed.), 1–12. Cheltenham: Elgar, 2004.
8. Bayley Paul (ed.). Cross-cultural perspectives on parliamentary discourse. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2004.
9. Wodak Ruth and Van Dijk, Teun A. (eds.). Racism at the top: Parliamentary discourse on ethnic issues in six European states. Klagenfurt: Drava Verlag, 2000.
10. Kraus Jiří. "Vyjadřování polemických a významových opozic v politickém diskurzu" [The expression of polemics and semantic oppositions in political discourse]. In Jazyk, media, politika, S. Čmejrková and J. Hoffmannová (eds.), 13–39. Praha: Academia, 2003.
11. Čmejrková Světlá. Mediální rozhovor jako žánr veřejného projevu [Media Interview as a Public Genre]. In Jazyk, media, politika, S. Čmejrková and J. Hoffmannová (eds.), 80–115. Praha: Academia, 2003.

Статья поступила в редакцию 14.02.19

УДК 070

Buleiko N.A., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: GadZi1103@mail.ru
Gadziakhmedov Z.T., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: GadZi1103@mail.ru

PROMOTION OF EXTRASENSORY PERCEPTION ON THE MODERN SCREEN. In the article a problem of promotion of extrasensory perception on modern Russian television is considered. People who call themselves healers, hypnotists, parapsychologists who were popular at the end of 80 – the beginning 90s of the last century have laid the foundation for distribution of antiscientific contents on Russian television. Projects of various genres, forms and contents are engaged in promotion of ideas about supernatural human abilities and nonconventional methods of treatment, not fitting any scientific concepts. The purpose of this research work is not only to discover the facts of distribution of pseudoscience on popular Russian TV channels and to give them a scientific denial, but also to show malignancy of the influence of such projects on society in general.

Key words: television, science, pseudoscience, extrasensory perception, pseudo-documentary, paranormal phenomenon.

Н.А. Булейко, канд. ист. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: GadZi1103@mail.ru
З.Т. Гаджихмедов, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: GadZi1103@mail.ru

ПРОПАГАНДА ЭКСТРАСЕНСОРИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭКРАНЕ

В данной статье рассматривается проблема пропаганды экстрасенсорики на современном российском телевидении. Появившиеся на экранах в конце 80 – начале 90-х годов прошлого века деятели, именовавшие себя целителями, гипнотизёрами, парапсихологами, положили начало распространению антинаучного контента на отечественном телевидении. Различные по жанру, форме и содержанию, подобные проекты активно занимаются пропагандой идей о сверхъестественных человеческих способностях и нетрадиционных методах лечения, не вписывающихся ни в какие научные концепции. Цель нашей работы – не только раскрыть факты распространения лженауки на популярных отечественных телеканалах и дать им научное опровержение, но и показать пагубность влияния подобных проектов на человека и общество в целом.

Ключевые слова: телевидение, наука, лженаука, экстрасенсорика, псевдодокументалистика, паранормальные явления.

Одним из ключевых компонентов масштабных перемен в жизни Советского союза в 1980-х годах являлась политика гласности. Законодательное ослабление цензуры и снятие многочисленных информационных барьеров привели к тематическому расширению содержания средств массовой информации. Вместе

со многими другими тематическими пластами на телевизионный экран проник интуитивный сегмент.

Говоря об истоках обозначенной проблемы, нельзя не назвать имена таких «первопроходцев», как Анатолий Кашпировский, Аллан Чумак и Юрий Лонго. На

стыке десятилетий в магическую силу этих деятелей, называвших себя экстрасенсами, целителями, гипнотизёрами, парапсихологами верили миллионы граждан страны [1]. Благодаря телевизионным сеансам магии и массового исцеления от самых различных заболеваний, они довольно быстро обрели сомнительную славу.

Деятельность известных «целителей» неоднократно подвергалась критике, как со стороны религиозных объединений, так и представителями науки. Так, председатель комиссии РАН по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований Эдуард Павлович Кругляков назвал обладание абсолютно неизвестной науке волшебной лечебной силой – лженаукой. Он также отмечал, что серьёзными психотерапевтами не было обнаружено ни одного случая реального исцеления тяжелобольных людей, а также подчёркивал, что люди вредят себе, запуская болезнь, полагаясь на чудодейственные возможности «целителей» [2].

Эпоха гласности «выпустила джина из бутылки», проложив на ТВ дорогу всевозможной мистике и антинаучным сенсациям. Телезритель проглотил наживку и стал требовать больше ярких зрелищ. Спрос, как известно, рождает предложение, и телеканалы стали производить различные телепроекты, героями которых становятся люди с так называемыми сверхъестественными способностями.

Безусловно, самым популярным проектом сегодня является телешоу «Битва экстрасенсов», которое выходит в эфир на канале ТНТ уже более 11 лет – с 25 февраля 2007 года. Вот уже на протяжении 18 сезонов проходят испытания людей, которые называют себя экстрасенсами. Участники ищут спрятанных людей, заглядывают в прошлое и прогнозируют будущее, рассказывают о событиях, связанных с тем или иным местом, раскрывают обстоятельства трагедий людей, которые обратились (или якобы обратились) в программу за помощью и многое другое. В ходе выполнения отведённых заданий, участники пользуются своими «мистическими» методами: разговаривают с духами, входят в транс, гадают на картах, используют магическую амуницию.... А наиболее ярких участников проекта также принимали и принимают участие в «дочерних» программах «Экстрасенсы ведут расследование» и «Битва сильнейших».

Разумеется, научная ассоциация никогда не признавала наличие магов, гадалок, колдунов, не поддерживала их методы работы. Наличие определённых «сверхъестественных» результатов у тех или иных людей современные учёные, изучающие феномен экстрасенсорики, объясняют лишь их хорошо развитыми органами чувств, наличием интуиции и, прежде всего, исследователи подмечают, что все те, кто выдают себя за экстрасенсов – хорошие психологи, умеющие вчувшаться, а рядовые люди, в свою очередь, доверчивы и подвержены самовнушению.

С первых сезонов проекта «Битва экстрасенсов» активно ведутся разговоры о постановочном характере программы с заранее прописанным сценарием и некорректным использованием монтажа. В Сети появилось немало разоблачительных материалов, в которых участники испытаний рассказывают, что редакция программы перед эфиром их подробно расспрашивает о них самих и членах семьи, тем самым собирает информацию и передаёт её «экстрасенсам». А вышедшее не так давно в эфир телеканала «Россия-1» расследование журналиста Бориса Соболева «Идущие к черту» о деятельности «гадалок» и «магов» окончательно доказала, что и «Битва», и все прочие подобные проекты – один сплошной многолетний обман.

Флагманом пропаганды экстрасенсорики является и федеральный развлекательный телеканал ТВ-3. Канал позиционирует себя как «первый мистический» и с 2008 года (с момента реформации) славится богатством проектов антинаучного характера: передачи, псевдодокументальные фильмы и сериалы, которые рассказывают об экстрасенсах, гадалках и ведьмах, об НЛО, земных и морских чудовищах, о потусторонних силах и порталах в параллельные миры и прочее.

Один из наиболее популярных проектов телеканала – псевдодокументальный сериал «Слепая», который выходит в эфир с 2014 года. В центре каждой из серий – персонаж, у которого в жизни наступает сложный период (проблемы на работе, в личной жизни,) и который за помощью и советом обращается к незрячей гадалке бабе Нине. Образ же этой самой Слепой, которая живёт уединённо в глуши с внучкой Аней, авторами явно списан с известной болгарской «ясновидящей» Ванги.

Антинаучным в данном проекте является не только сам факт наличия предсказательницы-гадалки – это, как говорится, ещё полбеды. Не вписываются в рамки научных концепций и здравого смысла те обстоятельства, события и процессы, которые якобы становятся причинами несчастий героев сериала. Так, у незамужней Светланы возникает проблемы в личной жизни из-за того, что она выполняла по дому мужскую работу; у молодого парня Жени не складывается личная жизнь, потому что он разбил зеркало; денежные проблемы в семье главных героев 411-й серии имеют место по причине того, что «опасно в доме осенние листья в букеты ставить, их нужно между страницами хранить», и так далее.

Библиографический список

1. Карев И. Они открыли чакры. *Gazeta.ru: общественно-политическое интернет-издание*. Available at: https://www.gazeta.ru/culture/2017/08/25_a_10858694.shtml
2. Кругляков Э.П. *Что же с нами происходит?* Новосибирск: Издательство СО РАН, 1998.
3. *История зарубежной психологии. Тексты*. Под редакцией П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. Москва: Изд-во МГУ, 1986.
4. Аряева Н. Специалист высказался о новом детище Галкина. *Dni.ru: электронная газета*. Available at: <https://dni.ru/showbiz/2018/2/13/391264.html>
5. Корконосенко С.Г. *Основы журналистики*. Москва: Кнорус, 2016.

Безусловно, приметы и суеверия – это иррациональные предрассудки, ненаучную природу которых исследуют учёные во всём мире. Американский психолог и писатель Беррес Скиннер зарождение суеверий объясняет тем, что случаи их подтверждения, которые при большой массовости могут происходить просто в силу случайных совпадений, прочно фиксируются в сознании людей, а факты явной не состыковки, которых в действительности в разы больше, просто забываются и вытесняются из памяти. В результате этих редких случайных совпадений, человек устанавливает, как считает Скиннер, ложную связь между своими действиями и некоторыми событиями, которые, на самом деле, никак от них не зависели [4].

По-настоящему шокировал публику дешёвым пиаром «магов» и главный государственный канал – «Первый». 4 февраля 2018 года в эфир вышел дебютный выпуск программы «Звёзды под гипнозом» с участием ряда известных (и не очень) представителей шоу-бизнеса. Вот что о проекте написано на сайте телеканала: «Известные актёры, певцы, телеведущие и спортсмены согласились погрузиться в состояние гипноза – участники программы переживут на глазах у зрителей неожиданные метаморфозы, внезапные смены настроения». Довольно интригующе. А осуществлять эти самые метаморфозы и смены настроения взялся гипнолог Иса Багиров. Подобного рода проект не стал новинкой на отечественном телевидении, можно хотя бы вспомнить программу «Гипноз» на ТНТ, который, правда, довольно быстро исчез с экранов.

Уже после первого выпуска «самого таинственного и удивительного шоу», как его именует ведущий Максим Галкин, на проект обрушился шквал критики. Шоу, которое позиционирует себя как реалисти, тут же было заподозрено в постановочном характере происходящего, хотя участники в различных интервью не раз пытались убедить в обратном.

Одним щелчком пальцев гипнолог заставляет участников терять контроль над телом и подчиняться любым указаниям. Вот «звёзды» представляют себя гигантскими обезьянами из фильма «Кинг-Конг» и отбиваются от атакующих их вертолётов; вот Аскольд Запашный забывает, что он – художественный руководитель цирка, и ощущает себя художником, рисующим афиши; вот артисты уверены, что они – музыканты большого симфонического оркестра и воображают, что играют музыку на венике, чайнике, пылесосе, компьютерной клавиатуре. Участники шоу прыгают, ползают, ходят на четвертинках, машут руками и ногами, а по факту – позорятся на всю страну. Но вернёмся к главному герою проекта – Исе Багирову. «Человек, меняющий сознание», «виртуоз психотехнологий», как его характеризует Максим Галкин, является сыном финалистки восьмой «Битвы экстрасенсов» Галины Багировой. Ранее он неоднократно был замечен в участии в ряде программ об экстрасенсах на других телеканалах, а теперь решил проверить свои силы на «Первом».

Эксперименты, проводимые профессиональными гипнологами, давно показали, что нельзя под гипнозом заставить человека делать всё, что угодно, как это нам пытаются продемонстрировать в шоу Максима Галкина. Человек, по уверениям специалистов, никогда не станет делать под гипнозом того, что конфликтует с его личными установками и это – во-первых. А во-вторых, чтобы ввести человека в гипноз, нужно провести подготовительную работу, направленную на изучение особенностей клиента и установление с ним контакта. Достижение полного взаимопонимания возможно, если беседовать с человеком в спокойной, располагающей обстановке. «Гипноз на камеру вместе с переснятыми дублями – это не гипноз. Гипноз – это искусство, которое реализуется только в естественных условиях», – говорит руководитель Московской школы гипноза Геннадий Гончаров [5].

Лженаучные проекты, выходящие на экраны, могут отличаться тематической составляющей, могут быть разными по жанру, формату и структуре, но все они способны создавать у рядовых зрителей искажённое представление о науке, о медицине и о мире в целом.

Однако пропаганда экстрасенсов и гадалок, популяризация нетрадиционной медицины и «магических» методов исцеления может иметь и более серьёзный негативный эффект, нежели простая дезинформация. Насмотревшись «чудес» с телеэкрана, доверчивые люди тратят свои деньги на мошенников, надеясь, что те решат их жизненные проблемы – с работой, деньгами, личной жизнью... Не секрет, что наиболее яркие участники той же «Битвы экстрасенсов» активно ведут коммерческую деятельность, и ценники на их услуги весьма внушительные.

При этом создатели псевдонаучных программ так же нарушают и один из главных постулатов журналистики – необходимость предоставлять аудитории различные точки зрения на положение тех или иных вещей [6]. Из года в год нас принуждают верить в то, что показывается на экране. Но ни одного человека, чьё мнение, чья оценка ситуации кардинально отличается, нам не предоставляют. Зрителей призывают верить в одно, не давая права оценить различные мнения и самому выбрать, кому и/или чему верить.

References

1. Karev I. Oni otkryli chakru. *Gazeta.ru: obschestvenno-politicheskoe internet-izdanie*. Available at: https://www.gazeta.ru/culture/2017/08/25/a_10858694.shtml
2. Kruglyakov E.P. *Chto zhe s nami proishodit?* Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 1998.
3. *Istoriya zarubezhnoj psihologii. Teksty*. Pod redakciej P.Ya. Gal'perina, A.N. Zhdan. Moskva: Izd-vo MGU, 1986.
4. Aryaeva N. Specialist vyskazalsya o novom detische Galkina. *Dni.ru: "elektronnaya gazeta"*. Available at: <https://dni.ru/showbiz/2018/2/13/391264.html>
5. Korkonosenska S.G. *Osnovy zhurnalistiki*. Moskva: Knorus, 2016.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 81'373

Gribas A.P., postgraduate, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: gribasap@icloud.com

GENDER TERMS IN THE ENGLISH LANGUAGE: ACTUALIZATION AND DEVELOPMENT. The article is dedicated to identifying the causes of the emergence and semantic development of the most frequent gender terms, identified by the results of the selection of the leading words of the year by authoritative English dictionaries. The analysis of the terms included in the top words lists of recent years – toxic masculinity, #MeToo, pansexual – in terms of their content, structure and reasons of occurrence makes it possible to explore modern society through the prism of "living" vocabulary. Bringing in statistical data and examples from the national corpus of the English language contributes to a more accurate understanding of the semantic and connotative features of new terms, primarily related to the rejection of rigid gender binary and the discussion of gender as a broader spectrum of the sociocultural dimension of society.

Key words: gender, sex, gender terminology, word of the year, toxic masculinity, gender semantics.

А.П. Грибас, аспирант, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: gribasap@icloud.com

ГЕНДЕРНЫЕ ТЕРМИНЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: АКТУАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ

Статья посвящена выявлению причин появления и развития семантики наиболее частотных гендерных терминов, выявленных по итогам отбора ведущих слов года авторитетными словарями английского языка. Анализ терминов, вошедших в топ слов последних лет – *toxic masculinity*, *MeToo*, *pansexual* – с точки зрения их содержания, структуры и причин появления дает возможность исследовать современный социум через призму «живого» словарного запаса. Привлечение статистических данных и примеров из национального корпуса английского языка способствует более точному пониманию семантических и коннотативных особенностей новых терминов, связанных, прежде всего, с отказом от жесткой гендерной бинарности и обсуждением гендера как более широкого спектра социо-культурного измерения социума.

Ключевые слова: гендер, пол, гендерная терминология, слово года, токсичная маскулинность, гендерная семантика.

Гендерные исследования являются одним из важнейших направлений «новой, постмодернистской концепции гуманитарной науки» [1, с. 14]. Они рассматривают не только влияние пола на коммуникативное поведение и использование языка, но и то, какими средствами обладает сам язык для создания гендерной идентичности [2, с. 12] – одного из важнейших социо-культурных измерений современного динамичного социума.

Российские гендерные исследования «не выросли из феминистской идеологии, как это произошло в США и Западной Европе» [3]. Однако гендерное направление в отечественном языкознании имеет свою историю и круг решаемых актуальных проблем, к которым относятся вопросы определения и уточнения соответствующих базовых терминов, выявление особенностей вербального конструирования социальной составляющей бинарной оппозиции пола, сопоставительные исследования гендерных стереотипов в разных языках [4; 5; 6]. Важным направлением является также изучение языковых средств для отражения изменений в гендерно обусловленных моделях поведения, влияния институтов социального контроля и традиционных культурных ценностей [7].

Актуальность гендерной проблематики в лингвистических исследованиях объясняется и заметными тенденциями к минимализации гендерных различий [8, с. 18], отходу от традиционного бинарного разделения членов социума по биологическому полу. Высокая степень устойчивости двучленной оппозиции деления людей по принадлежности к мужскому или женскому полу особенно ярко представлена в ядре английского языкового сознания. Контрастивный анализ оппозитивных стратегий в ядре языкового сознания хакасов, русских и англичан выявил лидирующее положение гендерной оппозиции *man /woman* в ядре английского языкового сознания и ее отсутствие в ядре русского языкового сознания [см. об этом: 6].

Новые тенденции в понимании бинарности гендерного компонента приводят к их активному обсуждению и соответствующему увеличению «плотности» использования и новаций в соответствующей терминологии, особенно заметной в лексикографической и дискурсивной практике английского языка.

Цель данной работы заключается в выявлении особенностей развития гендерной терминологии в англоязычных лексикографических источниках и дискурсе на примере наиболее частотных терминов, выявленных по итогам отбора ведущих слов года, что дает возможность исследовать социум через призму «живого» словарного запаса. Аналитическая работа, проводимая издателями ведущих словарей английского языка, показывает, что фиксирование и исследование терминологии гендерных отношений в эпистемологии на данный момент отстает от появления новых словоформ в употреблении. Связи с этим интерес представляет анализ соответствующих терминов, вошедших в топ слов последних лет.

Словом года 2018 года по версии Оксфордского словаря стало слово **toxic** «токсичный». В число «токсичных» коллокаций данного слова в числе топ-10, привлечших внимание общественности, стало словосочетание **toxic masculinity**,

репрезентирующее трансцендентные мужские качества негативного содержания [9]. Анализ Оксфордского словарного корпуса показал, что после *Chemical* в прошедшем году наиболее употребительным словом в сочетании с *toxic* стало слово *masculinity* «маскулинность».

Толкование *toxic masculinity* дается в он-лайн «Urban dictionary» – *A social science term that describes narrow repressive type of ideas about the male gender role, that defines masculinity as exaggerated masculine traits like being violent, unemotional, sexually aggressive, and so forth*. Социально-научный термин, который описывает узкий репрессивный тип представлений о мужской гендерной роли, определяющий маскулинность, как преувеличенные мужские черты, такие как жестокость, неэмоциональность, сексуальная агрессивность и т.д. [10].

Анализ национального корпуса английского языка «iWeb», содержащего 14 миллионов слов с 22 миллионами веб-страниц, показал, что термин *toxic masculinity* встречается в статьях, связанных с гендерной и феминистской проблематикой, и насчитывает 578 употреблений. Например: *The parallels between Finn and Kylo Ren are the most direct (and stark) in terms of toxic masculinity. The dark side of the force is a spot-on metaphor for toxic masculinity. Many viewed Trumps behavior as a perfect example of what toxic masculinity was...* «Параллели между Финном Кайло Рено являются наиболее прямыми (и суровыми) с точки зрения токсичной маскулинности. Темная сторона силы является метафорой точного определения токсичной маскулинности. Многие рассматривали поведение Трампа как прекрасный пример того, что такое токсичная маскулинность» [11]. Анализ контекстуального использования *toxic masculinity* в корпусных материалах показывает, что его он применяется для демонстрации негативных мужских качеств, связанных с агрессией и причинением вреда обществу.

Известное движение #MeToo, несомненно, способствовало привлечению внимания общественности к *токсичной маскулинности*, что привело к судебным слушаниям по делу судьи Бретта Кавано и других известных лиц из сферы политики, шоу-бизнеса, спорта, вызвав волну международных дебатов. Можно сказать, что на сегодня термин *токсичная маскулинность* прочно укоренился в общественном сознании и заставил людей активно обсуждать данную проблему в 2018 году [12].

По версии Collins dictionary *MeToo* входит в первые 10 слов 2018 года. Словарь толкует данное понятие как *denoting a cultural movement that seeks to expose and eradicate predatory sexual behavior, especially in the workplace*. «Обозначение культурного движения, которое стремится выявить и искоренить хищническое сексуальное поведение, особенно на рабочем месте» [13].

Согласно рейтингу слов года словаря Merriam-Webster в 2018 году слово *Pansexual* заняло второе место. Семантическая широта префикса *pan*, означающего «все» или «полностью», сделала слово *пансексуал* полезной альтернативой лексеме *бисексуал* для тех, кто рассматривает пол как спектр, а не как двоичный код. Актуальность и востребованность термина *pansexual* объясняют-

ся тем, что он интерсубъективен, репрезентирует происходящие модификации и вытесняет *bisexual*, обладая значением, отходящим от рефлексивной бинарности [14].

В предложенной дефиниции словаря Merriam-Webster находим два значения данного понятия: 1. *of, relating to, or characterized by sexual desire or attraction that is not limited to people of a particular gender identity or sexual orientation* 'относящееся или характеризующее сексуальным желанием или влечением, которое не ограничивается людьми определённой гендерной идентичности или сексуальной ориентации'; 2. *tending to suffuse all experience and conduct with erotic feeling* 'стремление связать весь опыт и поведение с эротическим чувством' [15].

В корпусе английского языка «iWeb» *pansexual* встречается в 999 употреблениях. В одном из них приводится и описание значения данного неологизма: *When Miley Cyrus opened up in Variety this October about how she identifies as pansexual, the media clamored to define the term. ... If you are pansexual, you love people for who they are inside, you don't see race. Pansexual – People who are attracted to other people regardless of gender. A pansexual person can feel attracted to someone regardless of where they fall on the gender spectrum. I'm a 16 year old pansexual girl who is with a transboy. If anyone needs help or advice I will help.* 'Когда в октябре этого года Майли Сайрус открылась в Variety о том, как она идентифицирует себя как пансексуал, СМИ взяли на себя обязательство дать определение этому термину... Если вы пансексуал, вы любите людей такими, какие они есть, вы не видите расы. Pansexual – это люди, которых привлекают другие люди независимо от пола. Человек-пансексуал может чувствовать влечение к кому-то, не-

зависимо от его/её места в гендерном спектре. Я 16-летняя девушка-пансексуал с трансбоем. Если кому-то нужна помощь или совет, я помогу' [16].

Тексты, содержащие исследуемый термин в корпусе, тематически разнообразны, включают разъяснения значения в блогах на бытовом уровне, включают обсуждения и комментарии, также встречаются некоторые тексты, описывающие признания такого положения, ситуативные рассказы, советы и помощь людям, оказавшимся в такой же ситуации.

Таким образом, обсуждение процессов, связанных с отказом от традиционной гендерной бинарности как единственно приемлемой нормы и переход к пониманию пола как спектра, а не двоичного кода, привели к необходимости номинации новых понятий, высокой частотности их использования в дискурсе, представленном в корпусе английского языка «iWeb». Модели вербализации новых гендерных терминов в английском языке представлены, прежде всего, комплексными образованиями с участием уже известных лексических единиц. Они могут быть как раздельноформенными (*toxic masculinity*), так и слитными (*pansexual*, *MeToo*). Новая семантическая коннотация возникает за счет метафоризации одного из компонентов составного термина, как, например, в случае со словом *toxic*, семантической широты префикса *pan*, объясняющей значение его новой комбинации с прилагательным *sexual*. Название движения #MeToo, вытекающего из протестов против насилия и токсичной маскулинности, служит основой семантической прозрачности данного нового понятия, вошедшего в список слов года 2018 года (Collins 2018 word of the year shortlist) по версии Collins Dictionary [13].

Библиографический список

1. Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистических дисциплинах. *Гендер и язык*. Москва: Языки славянской культуры, 2005: 7 – 30.
2. Кирилина А.В. Некоторые итоги гендерных исследований в российской лингвистике. *Гендер: язык, культура, коммуникация*. Москва: МГЛУ, 2003: 12.
3. Горошко Е.И. *Особенности мужского и женского речевого поведения (психолингвистический анализ)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1996.
4. Боргоякова Т.Г., Покоякова К.А. Антонимические отношения в ассоциативно-вербальной репрезентации носителей хакасского, русского и английского языков. *Вопросы психолингвистики*. 2016; 2 (28): 72 – 87.
5. Ван Минь, Тань Ин. Стереотип женщины в языковом сознании русских и китайских студентов (по материалам пилотного эксперимента). *Вестник Пермского государственного университета. Россия и зарубежная филология*. 2017: 5 – 12.
6. Хузина Э.С. Гендерные стереотипы в татарском языковом сознании. *Вестник Челябинского государственного университета. Филология*. 2011: 147 – 149.
7. Зиновьева Е.С. Современные аспекты изучения гендера в языкознании. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2016: 74 – 78.
8. Dvorsky G. *Postgenderism: Beyond the Gender Binary*. USA, 2008: 18.
9. BBC «Токсичный» – слово года по версии Оксфордского словаря. Available at: <https://www.bbc.com/russian/news-46224277>
10. *Toxic masculinity*. Available at: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Toxic%20Masculinity>
11. Корпус английского языка «iWeb». Available at: <https://corpus.byu.edu/iweb/x3.asp?xx=1&w10=toxic&w11=masculinity&r=>
12. *Word of the Year 2018 is...* Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2018>.
13. *Collins 2018 Word of the Year Shortlist*. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/word-lovers-blog/new/collins-2018-word-of-the-year-shortlist,451,HCB.html>
14. *Merriam-Webster's: Words of the Year 2018*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/word-of-the-year-2018-justice/pansexual>
15. *Merriam-Webster*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/pansexual>
16. Корпус английского языка «iWeb». Available at: <https://corpus.byu.edu/iweb/x3.asp?xx=1&w11=pansexual&r=>

References

1. Kirilina A.V. Gendernye issledovaniya v lingvisticheskikh disciplinakh. *Gender i yazyk*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005: 7 – 30.
2. Kirilina A.V. Nekotorye itogi gendernykh issledovanij v rossijskoj lingvistike. *Gender: yazyk, kul'tura, kommunikacija*. Moskva: MGLU, 2003: 12.
3. Goroshko E.I. *Osobennosti muzhskogo i zhenskogo rechevogo povedeniya (psiholingvisticheskij analiz)*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1996.
4. Borgoyakova T.G., Pokoyakova K.A. Antonimicheskie otnosheniya v associativno-verbal'noj reprezentacii nositelej hakasskogo, russkogo i anglijskogo yazykov. *Voprosy psiholingvistiki*. 2016; 2 (28): 72 – 87.
5. Van Min', Tan' In. Stereotip zhenschina v yazykovom soznanii russkikh i kitajskih studentov (po materialam pilotnogo 'eksperimenta). *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo universiteta. Rossiya i zarubezhnaya filologiya*. 2017: 5 – 12.
6. Huzina E.S. Gendernye stereotipy v tatarskom yazykovom soznanii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2011: 147 – 149.
7. Zinov'eva E.S. Sovremennye aspekty izucheniya gendera v yazykoznanii. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2016: 74 – 78.
8. Dvorsky G. *Postgenderism: Beyond the Gender Binary*. USA, 2008: 18.
9. VVS «Toksichnyj» – slovo goda po versii Oksfordskogo slovarya. Available at: <https://www.bbc.com/russian/news-46224277>
10. *Toxic masculinity*. Available at: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Toxic%20Masculinity>
11. *Korpus anglijskogo yazyka «iWeb»*. Available at: <https://corpus.byu.edu/iweb/x3.asp?xx=1&w10=toxic&w11=masculinity&r=>
12. *Word of the Year 2018 is...* Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2018>.
13. *Collins 2018 Word of the Year Shortlist*. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/word-lovers-blog/new/collins-2018-word-of-the-year-shortlist,451,HCB.html>
14. *Merriam-Webster's: Words of the Year 2018*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/word-of-the-year-2018-justice/pansexual>
15. *Merriam-Webster*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/pansexual>
16. *Korpus anglijskogo yazyka «iWeb»*. Available at: <https://corpus.byu.edu/iweb/x3.asp?xx=1&w11=pansexual&r=>

Статья поступила в редакцию 17.02.19

УДК 81

Elisa Raid Nakhleh Juqman, postgraduate, Russian University of Peoples Friendship Department of General and Russian Linguistics (Moscow, Russia),
E-mail: elisajuqman@rambler.ru

THE RATIO OF THE CONCEPTS OF “SPEECH PORTRAIT” AND “LANGUAGE PERSONALITY”. The article deals with some characteristics of the concepts of “linguistic personality” and “speech portrait”. Using the methodology of speech portraiture and based on the gender approach to the study of linguistic phenomena, the author analyzes the functioning of the lexical characteristics of the individual, her speech portrait. The meaning of widely used concepts is specified and approaches to their study are systematized in connection with the great interest of researchers to this topic. The author gives the most known models of the description of language personality and speech portrait, highlighting their main differences.

Key words: linguistics, speech portrait, language personality, national language consciousness.

Джукман Элиса Раид Нахлех, аспирантка 2-го года обучения, кафедра общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: elisajuqman@rambler.ru

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ» И «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ»

В статье рассматриваются некоторые характеристики понятий «языковая личность» и «речевой портрет». Используя методологию речевого портретирования и основываясь на гендерном подходе к изучению языковых явлений, автор анализирует особенности функционирования лексических характеристик личности, её речевого портрета. Уточняется суть широко употребляемых понятий «языковая личность» и «речевой портрет» и систематизируются подходы к их изучению в связи с большим интересом исследователей к данной теме. Автор приводит наиболее известные модели описания языковой личности и речевого портрета, выделяя их основные отличия.

Ключевые слова: лингвистика, речевой портрет, языковая личность, Национально-языковое сознание.

Язык, с одной стороны, выступает в качестве хранителя и транслятора культурной традиции, с другой, – объединяет поколения и народы в коммуникативном пространстве, является показателем идентичности личности. Хотя язык – не единственный фактор идентификации, все же он играет интегральную роль в чувстве принадлежности отдельного индивидуума к социуму. Без языка нет совместного базиса для коммуникации внутри общества. Человек нуждается в языке, чтобы включиться в общество и общаться с другими. Более того, очевидно, что, не услышав речь человека, не изучив его речь, трудно понять, что он собой представляет. Видимо, поэтому Н.Н. Вольский утверждал, что «главный путь изучения человека – изучение человеческого языка, а следовательно, главная из наук о человеке – лингвистика» иллюстрирует понимание языка как системы символов, произвольных [1].

В перечне актуальных тем современной лингвистики с ее ярко выраженным антропоцентризмом важное место занимает изучение языковой личности. В последние десятилетия к анализу языковой личности, как индивидуальной, так и коллективной, обращаются многие отечественные ученые, занимающиеся лингвокультурологией, социолингвистикой и психолингвистикой, а также такой относительно новой областью языкознания, как лингвоперсоналогия.

Проблема соотношения языковой личности и речевого портрета в наше время становится всесторонней проблемой, потому что именно новая личность творит наше будущее, наше государство, она является публичной повсеместно в сфере распространения интернета. Не случайно Е.М. Якимова считает обязательным изучение родного языка, ибо: а) язык имеет общеобразовательное и воспитательное значение; б) является составной частью всего духовного богатства народа и способствует культурному росту каждого человека [2].

Личность – категория общественно-историческая и изучается многими общественными науками. Личность творит себя на всех этапах развития. Она формируется и развивается, решает важные жизненные задачи, социально-детерминирована, постепенно усложняется. Каждая личность на своём пути развития все активнее включается в социальные структуры общества, и поэтому усложняется связи с окружающим миром.

Языковая личность не является частично-аспектным коррелятом личности вообще, каковы правовая, экономическая или этическая личность. Языковая личность – это значительно более полное представление. Это комплекс противоречий между стабильностью и изменчивостью, устойчивостью мотивационных предпосылок и способностью подвергаться внешним воздействиям и взаимовлияниям. Этим и обусловлены:

- а) необходимость изучения формирования языковой личности в проекции изучения русского языка на всех уровнях;
- б) изучение психологических, социологических и культурологических факторов, способствующих формированию языковой личности;
- в) выявление лингвистической основы речевой деятельности;
- г) признание коммуникативной природы языковых единиц и категорий, которые становятся основными единицами обучения.

Все, что связывает с национальным характером и национальной спецификой, имеет одно временное измерение – историческое, что по характеру может опираться только на историю. Историческое совпадает с инвариантной его частью и национальной.

Языковая личность не тождественна национальному характеру, но мы должны учитывать общие черты, тем самым пытаясь научно обосновать данную проблему.

Языковая личность – феномен национального характера, но его следует рассматривать не только в системе языка, но и истории, культуры и всей жизни. Благодаря языку человек не только общается, но и познает мир, обменивается информацией. Этот особый дар природы и дал возможность человеку стать личностью, подняться над другими живыми существами.

Каждая личность имеет комплекс разносторонних и разноплановых возможностей, которые при оптимальных условиях в значительной степени могут получить универсальное развитие. Именно с этой целью определяются способности человека, уровень его потребностей и мировоззренческой ориентации, которая в значительной степени зависит от жизненного опыта, уровня культуры, образования и способностей, индивидуальных особенностей.

Только с учетом данных объективных факторов можно планомерно формировать языковую личность.

Исследуя интеракцию художественного образа и образа автора, В.В. Виноградов писал о языковой личности как «субъекте, способном совершать речевые поступки». Определение не было раскрыто, но исследователь подчеркивал, что языковое творчество личности – «следствие [...]» тех коллективных субъектов,

формы которых оно в себе носит, творчески их усваивая» [3]. Э. Сепир также отмечал индивидуальные характеристики человека, отражаемые в его речи. В 60-х годах XX века Л. Вайсгербер, последователь В. фон Гумбольдта, описал языковую личность в обязательном социолингвистическом контексте родного языка, которому эта личность принадлежит, но определения понятия языковой личности не привел.

В российской научной литературе с начала 80-х годов уделяется пристальное внимание определению феномена «языковая личность», так как именно в это время в языкознании намечались контуры нового, антропоцентрического направления его развития. Так, Ю.Н. Караулов трактует это понятие как «совокупность характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определённой целевой направленностью» [4].

По мнению Ю.Н. Караулова, личность прежде всего приобщается к языковой картине мира, а затем с помощью этого же языка проецирует, переносит себя в этот мир. В структуре языковой личности Караулов выделяет три уровня:

- 1) вербально-семантический или лексикон (запас слов человека, которыми он пользуется в ситуации обычной бытовой коммуникации);
- 2) лингвокогнитивный, или тезаурус (отражение идиолекта личности, ее отличительные речевые характеристики);
- 3) мотивационный или прагматикон (цели и задачи коммуникации, речевые интенции говорящего).

Основаниями для выделения этих уровней являются слова, концепты и потребности в коммуникации, отношения между указанными единицами и стереотипы их объединения в некую систему. Эти положения важны для целей исследования, поскольку, во-первых, предполагают, что особенности мировоззрения человека проявляются в особенностях создаваемого им текста, во-вторых, указывают на необходимость при описании языковой личности учитывать не только индивидуальные характеристики, но и нормы речевой деятельности, принятые в той или иной социальной группе.

Уместно здесь отметить, что исследователи, рассматривающие современный язык сети Интернет с точки зрения психологии, также пришли к выводу о стереотипности поведения, составления речевого портрета и выражения мыслей посредством языковых средств. Г.И. Богин писал о языковой личности как о центральном понятии лингводидактики, о личности, которая не только «знает о языке», но и «может с языком делать». Для теории и практики ценна мысль данного автора о том, что в человеке заложена родовая способность быть языковой личностью, но «каждый индивид еще должен стать ею» [5]. Выделяя уровни владения языком, автор подчеркивает прагматический аспект речевой деятельности, оценивая в первую очередь реакцию собеседника на получаемую информацию.

Уже давно признано, что одним из определяющих факторов, влияющих на речевые характеристики коммуникативной личности, является ее гендерная принадлежность. Как справедливо отмечает З.Р. Хачмафова, «полное понимание языковой личности невозможно без исследования полоролевых функций, одной из важнейших характеристик индивида, во многом определяющей его культурную и когнитивную ориентацию в мире, в том числе посредством языка» [6]. Интерес к выявлению особенностей языковой личности сквозь призму гендерологии, проявившийся в девяностые годы прошлого столетия, не утратил своей актуальности и в наше время.

Можно выделить подход С.Г. Воркачева, в понятиях которого «языковая личность» и «речевой портрет» обладают несколькими общими составляющими элементами. Это «речевая личность» (способный к речевой деятельности человек как носитель языка), «коммуникативная личность» (понимаемая как особенность вербального поведения человека, который использует язык как средство общения) и «этносемантическая личность» (базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре) [7].

Разумеется, учитывая многослойность и противоречивость языковой действительности, трудно дать универсальное определение языковой личности, но работы названных исследователей-лингвистов, посвященные проблеме языковой личности, дают основание для комплексного толкования, охватывающего и лингвистический, и философский, и психологический, культурно-антропологический аспекты личности, преломленные через ее язык, коммуникацию. В этих работах было обосновано положение, согласно которому языковая личность может быть понята лишь как историческое явление, несущее в себе печать конкретных условий ее эволюции. И практически все исследователи при анализе опираются

на модель языковой личности, разработанную Ю.Н. Карауловым. Его позиция во многом обусловила специфику авторского понимания языковой личности, согласно которому языковая личность есть субъект, действующий в языковой действительности, социокультурном пространстве коммуникации и рефлексировующий поступающую информацию и себя в стереотипах речевого поведения при составлении речевого портрета. Представляется, что за каждой языковой личностью стоят создаваемые ею тексты, рассматриваемые как части единого целого. В этом смысле автор сообщения выступает как особый собирательный тип языковой личности, выступая как коллективная личность.

При изучении языковой личности в современной лингвистике широко используется метод речевого портретирования [9 – 12]. При этом многие исследователи обращаются к так называемому фрагментарному речевому портрету, предполагающему выборочную характеристику наиболее ярких особенностей речи исследуемой языковой личности. Обосновывая такой подход к описанию языковой личности, Т.М. Николаева пишет: «...нужно ли представлять эксплицитно все уровни и все факты языковой системы? По нашему мнению, нет. Многие языковые парадигмы, начиная с фонетической и заканчивая словообразовательной, оказываются вполне соответствующими общенормативным параметрам и поэтому интереса не представляют. Напротив, важно фиксировать ярко диагностирующие речевые пятна» [13].

Если говорить о гендерном подходе к созданию речевого портрета, то одной из таких «диагностирующих» речевых характеристик является использование оценочной лексики. Практически во всех общих работах по теме «язык и пол» так или иначе затрагивается вопрос о повышенной эмоциональности, экспрессивности женской речи. По мнению Д. Камерон, в сфере лексики ничто так не дифференцирует мужчин и женщин, как выбор слов-квалификаторов. Поэтому для создания фрагмента речевого портрета галисийской женщины мы обратились именно к категории квалификаторов, ограничив наш языковой материал адъективными единицами.

Лингводидактичный подход к изучению проблемы языковой личности продолжает превалировать в последнее десятилетие XX в. и в начале XXI века. Выделяют важнейшие составляющие национально-языковой личности:

- рече-коммуникативные общественные запросы, мотивационные потребности и совершенные компетенции;
- глубокие языковые знания и мобильность их использования;
- языковое сознание и осознание себя языковыми русскими личностями;
- национальная культуроопределенность языковой личности; знания концептов и языковых знаков национальной культуры;
- языковая способность и языковая способность; языковое чутье, языковой вкус;
- осознанное эстетическое речевое поведение, языковая устойчивость, речевой портрет.

Понятие языковой личности и речевого портрета неразрывно связаны с понятием языкового сознания. Речевой портрет – это обобщенный образ носителя языкового сознания, национальной языковой картины мира, языковых знаний, умений и навыков, речевых способностей и особенностей, речевой культуры и вкуса, языковых традиций и языковой моды. Национально-языковое сознание рассматривается как структурное понятие, состоящее из следующих компонен-

тов: а) язык как национальная самоидентификация личности (этот показатель оказывается не всегда действующим, правомерным); б) язык как картина мира, как отражение естественного состояния существования ее носителей; в) язык как пространственное и временное измерение национальной культуры; г) язык как наглядный знак и универсальное средство единства этноса.

На основе ценностного критерия А.А. Евтюгина, Я.А. Мурзинова разрабатывает типологию уровней языкового сознания и отмечают, что человек с высоким языковым сознанием является зрелой языковой личностью, которой свойственно активное, заинтересованное, ответственное отношение к языку. Высокое языковое сознание обеспечивает сопротивляемость к языковому бескультурью и нигилизму, исповедование культа родного языка, выступая таким образом залогом языковой устойчивости [14].

Е.Г. Беляевская особо отмечает, что анализ первого (тезаурального) уровня развития языковой личности, согласно Ю.Н. Караулову, показывает: на этом этапе у человека уже сформированы центральные элементы, в языковой форме отражающие знания о мире. В терминах когнитивной лингвистики это можно интерпретировать как полную сформированность сети фреймов. Она включает в себя ту часть фреймовых структур, которые являются общими для членов социума и задают стереотипы, необходимые для взаимопонимания при коммуникации. Кроме того, первый уровень содержит и креативную часть, отражающую специфику тезауруса индивида. Второй (мотивационный) уровень также включает в себя и константную часть, обеспечивающую способность человека осуществлять вербальное общение в социуме, и вариативную, определяющую индивидуальное в его языковом поведении. Таким образом, теория языковой личности Ю.Н. Караулова способна дополнить теорию фреймовых семантик, основополагающую для когнитивной лингвистики, представлением об индивидуальнокреативной модификации фреймовых структур, важным для понимания языковой способности человека.

Другой аспект теории языковой личности, значимый для когнитивной лингвистики, заключается в том, что в анализ фреймов допускаются метафорические концепты – признается их гносеологическая роль в системе организации знаний и в описании языковой семантики.

Е.Г. Беляевская делает вывод, что теория языковой личности Ю.Н. Караулова имеет много общего с направлениями когнитивной лингвистики, но она также обладает в сравнении с ними определенным преимуществом: она описывает не один конкретный аспект языковой способности человека, но «предлагает обобщенную модель когнитивных оснований дискурсивной деятельности» [15].

Т.Е. Владимирова исследует экзистенциальные аспекты проблематики русской языковой личности. Такое направление было заложено в работах Ю.Н. Караулова, утверждавшего, что изучение структурных черт общерусского языкового типа должно включать в себя не только психологические характеристики, но и философско-мировоззренческие особенности и их культурно-исторические предпосылки [4].

Итак, проблема языковой личности находится в центре исследований ученых разных научных сфер: языкознания, психолингвистики, лингводидактики, культурологии. Языковую личность можно назвать междисциплинарным и одновременно одним из ключевых понятий в области культуры речи, лингвистики, коммуникативной лингвистики.

Библиографический список

1. Вольский Н.Н. *Лингвистическая антропология. Введение в науку о человеке*. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004.
2. Якимова Е.М. Лингвистика и аксиология: формирование ценностной картины личности. *Молодой учёный*. 2016; 24: 591 – 595.
3. Виноградов В.В. Социально-языковые системы и индивидуально-языковое творчество. *Семiotика и Авангард: Антология*. Москва: Академический Проект: Культура, 2006.
4. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
5. Богин Г.И. *Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов*. Ленинград: Атланта, 1984.
6. Хачмафова З.Р. *Женская языковая личность в художественном тексте (на материале русского и немецкого языков)*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Ставрополь, 2011.
7. Воржачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001; 1: 64 – 72.
8. Варламова О.Н. *Речевой портрет женщины в социально-релевантной роли матери (на материале французского и русского языков)*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Красноярск: СФУ, 2017.
9. Алышева Ю.С. *Речевой портрет современного политического лидера*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2012.
10. Гафарова А.С. *Речевой портрет: социолингвистические характеристики*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тверь, 2006.
11. Голубева И.В. Фрагмент речевого портрета современной женщины (на материале качественно-количественного анализа конструкций, осложняющих структуру простого предложения). *Известия Волгоградского педагогического университета*. 2012; Вып. 6; Т. 70: 54 – 57.
12. Иванцова Е.В. Проблемы формирования методологических основ Лингвоперсонологии. *Вестник Томского государственного университета. Серия Филология*. 2008; 3 (4): 27 – 43.
13. Мамаева С.В. *Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5 – 7-х классов*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Самара, 2007.
14. Евтюгина А.А. Динамика нормы русского языка. *Русский язык в диалоге культур: материалы междунар. науч. конф.: в 3-х ч. Науч. ред. Л.В. Ковалева; Воронеж. гос. арх.-строит. ун-т. – Воронеж, 2010; Ч. 1: 194 – 198*.
15. Беляевская Е.Г. Теория языковой личности и когнитивная лингвистика. *Языковая личность: Аспекты изучения: сборник научных статей памяти члена-корреспондента РАН Юрия Николаевича Караулова*. Под редакцией Ружницкого И.В. и Потемкиной Е.В. Москва: МАКС Пресс, 2017: 34 – 46.

References

1. Vol'skij N.N. *Lingvisticheskaya antropologiya. Vvedenie v nauku o cheloveke*. Novosibirsk: Izd. NGPU, 2004.
2. Yakimova E.M. Lingvistika i aksiologiya: formirovanie cennostnoj kartiny lichnosti. *Molodoy uchenyj*. 2016; 24: 591 – 595.
3. Vinogradov V.V. Social'no-yazykovye sistemy i individual'no-yazykovoe tvorchestvo. *Semiotika i Avangard: Antologiya*. Moskva: Akademicheskij Proekt: Kul'tura, 2006.
4. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
5. Bogin G.I. *Model' yazykovoj lichnosti v ee otnošenii k raznovidnostyam tekstov*. Leningrad: Atlanta, 1984.

6. Hachmafova Z.R. *Zhenskaya yazykovaya lichnost' v hudozhestvennom tekste (na Materiale russkogo i nemeckogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Stavropol', 2011.
7. Vorkachev S.G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii. *Filologicheskie nauki*. 2001; 1: 64 – 72.
8. Varlamova O.N. *Rechevoj portret zhenschiny v social'no-relevantnoj roli materi (na materiale kachestvenno-kolichestvennogo analiza konstrukcij, oslozhnyayuschih strukturu prostogo predlozheniya)*. *Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; Vyp. 6; T. 70: 54 – 57.
9. Alysheva Yu.S. *Rechevoj portret sovremennogo politicheskogo lidera*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2012.
10. Gafarova A.S. *Rechevoj portret: sociolingvisticheskie harakteristiki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tver', 2006.
11. Golubeva I.V. Fragment rechevogo portreta sovremennoj zhenschiny (na materiale kachestvenno-kolichestvennogo analiza konstrukcij, oslozhnyayuschih strukturu prostogo predlozheniya). *Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; Vyp. 6; T. 70: 54 – 57.
12. Ivancova E.V. Problemy formirovaniya metodologicheskikh osnov Lingvopersonologii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Filologiya*. 2008; 3 (4): 27 – 43.
13. Mamaeva S.V. *Rechevoj portret kollektivnoj yazykovoj lichnosti shkol'nikov 5 – 7-h klassov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Samara, 2007.
14. Evtyugina A.A. Dinamika normy russkogo yazyka. *Russkij yazyk v dialoge kul'tur: materialy mezhdunar. nauch. konf.: v 3-h ch.* Nauch. red. L.V. Kovaleva; Voronezh. gos. arh.-stroit. un-t. – Voronezh, 2010; Ch. 1: 194 – 198.
15. Belyaevskaya E.G. Teoriya yazykovoj lichnosti i kognitivnaya lingvistika. *Yazykovaya lichnost': Aspekty izucheniya: sbornik nauchnykh statej pamyati chlena-korrespondenta RAN Yuriya Nikolaevicha Karaulova*. Pod redakciej Ruzhickogo I.V. i Potemkinoj E.V. Moskva: MAKS Press, 2017: 34 – 46.

Статья поступила в редакцию 20.02.19

УДК 81

Yerkina V.I., postgraduate, Department of National Philology and Journalism, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia),
E-mail: Vikluya.arm@mail.ru

IMAGES OF THE POETS OF THE "SILVER" CENTURY IN A.VARLAMOV'S NOVEL "THOUGHTED WOLF" AND THEIR CHARACTERISTICS IN THE CONTEXT OF NIETZSCHEAN PHILOSOPHY. The article is dedicated to the novel "Thoughted Wolf" by Alexei Varlamov. The influence of F. Nietzsche's creativity on the moral and spiritual values of the Russian people in the 20th century is considered, in particular, the influence of Nietzsche's philosophy on the work of the writers of the Silver Age. For an example, the work of M. Prishvin is considered. In the context of the novel, Prishvin's relationship with the teacher of history and geography, the critic V. Rozanov and the attitude of V. Rozanov to the philosophy of "Nietzscheanism" are analyzed. Further, the article discusses the images of heroes that coincide with the real historical figures of M. Prishvin and V. Rozanov, and considers the attitude to the Nietzsche philosophy of literary heroes. At the end of the article, a conclusion is drawn about the destructive influence of the "Nietzscheans" on the worldview of the Russian intelligentsia, and later on as a whole on Russian society.

Key words: Nietzsche's philosophy, Silver Age, image of hero, image of people, author's position.

В.И. Еркина, аспирант каф. отечественной филологии и журналистики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: Vikluya.arm@mail.ru

ОБРАЗЫ ПОЭТОВ «СЕРЕБРЯНОГО» ВЕКА В РОМАНЕ А.ВАРЛАМОВА «МЫСЛЕННЫЙ ВОЛК» И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА В КОНТЕКСТЕ НИЦШЕАНСКОЙ ФИЛОСОФИИ

Статья посвящена исследованию романа Алексея Варламова «Мысленный волк». Рассматривается влияние творчества Ф. Ницше на морально-духовные ценности русского народа в 20 веке, в частности, влияние философии Ницше на творчество писателей Серебряного века. Для примера рассматривается творчество М. Пришвина, в частности его автобиографический роман «Кашеева цепь». В контексте романа анализируются взаимоотношения Пришвина с учителем истории и географии, критиком В. Розановым и отношением В. Розанова к философии «ницшеанства». Далее, в статье рассматриваются образы героев, совпадающие с реальными историческими личностями М. Пришвина и В. Розанова, и рассматривается отношение к философии Ницше у литературных героев. В статье делается вывод о губительном влиянии «ницшеанства» на мировоззрение русской интеллигенции, а в дальнейшем в целом на русское общество.

Ключевые слова: философия Ницше, Серебряный век, образ героя, образ народа, авторская позиция.

Эпоха Серебряного века в русской литературе связывается с эпохой модернизма. На рубеже веков происходили глубокие перемены в понимании основ жизни. Изменилось отношение к понятиям добра и зла, жизни, смерти, любви. Модернизм ставил под сомнение все, что было незыблемо: религия, добродетель, право. В русской литературе эпоха модернизма развивалась параллельно с расцветом популярности философии Ницше. К концу первого десятилетия начала 20 века в русской литературе можно было насчитать более ста монографий и статей о немецком философе. Многие писатели серебряного века оказались под влиянием философии Ницше. Однако, как заметил, русский мыслитель Николай Бердяев, Россией было в первую очередь воспринято не те идеи могущества аристократической расы, не стремление к безграничной власти, а антирелигиозные идеи. В Ницше в России увидели пророка и «человека судьбы», как он сам называл себя.

Среди многих философов и критиков, увлекшихся творчеством Ницше, оказался В.В. Розанов. Д. Мережковский в своей книге «Л. Толстой и Достоевский» замечает сходство антихристианских идей Ницше и Розанова, затем целая плеяда мыслителей подхватывает эту мысль: К.И. Чуковский, А.А. Измайлов, Глинка А. В открытом письме к Розанову Чуковский упоминает о комментарии С.Н. Бердяева, который назвал Розанова «врагом Христа страшнее Ницше». Помимо Розанова среди приверженцев Ницше, оказался М. Пришвин, судьба которого несколько раз тесно переплеталась с судьбой Розанова. Пришвин так же, как и Розанов увлекся нигилистическими, антихристианскими идеями немецкого философа. Свое знакомство с творчеством Ницше, Пришвин художественно описывает в автобиографическом романе «Кашеева цепь», которая, по мнению самого автора, являлась «очерком всей жизни» Кашеева цепь [1].

В ней главный герой Михаил Алпатов в книге Ницше «Так говорил Заратустра» открывает для себя «настоящее знание». После прочтения «По ту сторону добра и зла» главный герой лишь укореняется в своих убеждениях относительно ограниченности и старомодности гуманистической морали и утопичности мыс-

лей о равенстве социальных сословий. Более того, в романе «Кашеева цепь» Алпатов столкнется с героем, в котором можно разглядеть зачатки «сверхчеловека», обуреваемого желанием «всевластия» и отбрасывающим для этого все морально-духовные принципы, студентом, мечтающим о революции, Амбаровым. В дальнейшем Пришвин найдет все признаки «сверхчеловека» в большевиках, которые в борьбе за власть ни перед чем не останавливались, проявляя «нечеловеческую», «звериную» сущность. Пришвин сравнивал ницшеанство со светом метеора, летящим в атмосфере, студентом, мечтающим о революции – «неудачником», который сгорал сам ради счастья других [2, с. 992]. И все же к середине 20-х годов 20 века, Пришвин пришел к мысли о губительности страшных ницшеанских идей. Для Миши Алпатова он желает спасения от пути, который наполнен жестокостью и насилием «сверхчеловека», пути «обратного пути Ницше».

Пришвина и Розанова объединяло не только увлечение идеями Ницше.

Их совместная история берет свое начало в 80-х годах 19 века, в Елецкой гимназии, где происходит конфликт между учителем географии и истории В. Розановым и шестнадцатилетним учеником М. Пришвиным, который оскорбил своего учителя. Розанов обиды не стерпел и сделал, все возможное, чтобы наказать дерзкого юношу. Розанов, в целом, был человеком вспыльчивым, и осознавал, что профессия учителя ему не подходит. «В каждом часе, в каждом повороте – "учитель" отрицал меня, "я" отрицал учителя. Было взаиморазрушение "должности" и "человека". Что-то адское [3, с. 22 – 23]. Возможно, Розанову и стоило отнестись к выходке дерзкого ученика более снисходительно, особенно учитывая, что в гимназии у него самого были проблемы с дисциплиной и сложные отношения с директором гимназии, да и в целом, он «всегда был "коноводем" (против начальства, учителей, особенно против директора) [3, с. 55]. Пришвина исключили из гимназии, что нанесло огромную душевную рану мальчику и оставило след на всю жизнь, со слов самого Пришвина. Этот неприятный инцидент положил начало необычным отношениям Розанова и Пришвина.

В романе А. Варламова «Мысленный волк», есть много героев, в которых легко можно угадать исторических личностей, таких как Григорий Распутин, Илларион Труфанов, Зинаида Гиппиус и Дмитрий Мережковский. Особое место в романе занимают два героя: учитель философии в гимназии господин Р-в, в котором легко можно узнать В. Розанова, и его ученик, в дальнейшем писатель, Павел Матвеевич Легкобытов. В романе история отношений этих личностей начинается с такого же инцидента, как и в действительности.

Легкобытов, будучи юношей с непростым характером, надерзил своему учителю философии. Конфликт был спровоцирован неоднозначным отношением ученика к педагогу. Незадолго до конфликта, Р-в спас Павла от исключения из гимназии. Исключение грозило Легкобытову за глупую, детскую выходку – попытку побега в Австралию вместе с друзьями-гимназистами. Эта ситуация, по некоторым источникам, так же имела место быть в реальной жизни. С того момента Легкобытов стал по-особенному смотреть на Р-ва, «будто прозревал в нем тайное знание» [4, с. 62]. Р-в заметил такой интерес со стороны мальчика, но растолковал его с негативной стороны, и юноша стал его раздражать, что и явилось причиной их столкновения. Павел стремился найти в педагоге проводника и наставника, а Р-в, раз и навсегда постарался оборвать все связующие их нити, сделал все возможное, чтобы мальчика исключили. Дальнейшая судьба героев романа также эпизодически отражала действительные отношения В. Розанова и М. Пришвина.

В «Мысленном волке» после исключения Павел Легкобытов живет мечтой о раскаянии своего учителя и делает все, чтобы Р-в его заметил и признал в нем талант. В то время как Р-в тайно обвенчался с вдовой священника (в действительности с вдовой учителя гимназии), переехал в Петербург, познакомился с Дмитрием и Зинаидой (Мережковским и Гиппиус), образовал с ними литературный «тройственный союз» (Религиозно-философское общество), начал активно печататься и его карьера стремительно пошла вверх, Легкобытов словно идет «след в след» за своим бывшим учителем. Жизнь Павла Матвеевича идет своим чередом:

«Этот кто-то женился на замуженной и рожал с нею незаконных детей, ходил к сектантам и искал у них правды, писал про эрос и танатос, про темного и светлого бога, корчил обезьяньи рожи и в каждой гостиной самозванно кликал Р-ва своим литературным опекуном, намекая на какие-то особые их отношения, а у философа не было ни сил, ни желания эти сказки опровергать.» [4, с. 68]. Признание Р-ва Легкобытов так и не получит. Когда столь долгожданная встреча состоялась, и Павел Матвеевич показал Р-ву свои литературные сочинения, Р-в, вопреки всеобщим ожиданиям, отверг бывшего ученика, сказав при этом, что ничего из него не вышло. В дальнейшем, в романе Легкобытов сможет расквитаться с гордым философом, и даже повлияет на решение об изгнании Р-ва из литературного «тройственного союза», который сам Р-в и основал. Сложные отношения между двумя героями пришли к закономерному концу. Началом же таких разногласий, по мнению Р-ва, явилась философия Ницше, популярная в то время среди интеллигенции и оказывающая особое влияние на неокрепшие умы талантливых, но еще несостоявшихся юношей: студентов, гимназистов, начинающих писателей, критиков и мыслителей. Но если о

говорить о реальном Пришвине, то влияние Ницше на его творчество и образ мысли бесспорно, с литературным Легкобытовым все не столь однозначно. Некоторые диалоги подтверждают, что губительные для всякого русского человека идеи Ницше наложили свой отпечаток на характер и творчество писателя, некоторые, наоборот, отвергают.

Легкобытов, описывая характер русского народа, отзывается о русских крестьянах, как о неучах, бездельниках, пьяницах, жуликах и убийцах, единственным достоинством которых является «умение хоронить». Вера для русского человека, по его мнению, нужна для исполнения желаний, священник выполняет функции шамана, о глубокой истинной вере не может быть и речи. Царь слишком слаб, для управления страной, для наведения порядка необходима сильная власть. Все эти идеи имеют «ницшеанские корни». В этом диалоге Легкобытову противостоит инженер Комиссаров, который выступает в роли защитника России и всего русского. В другом же диалоге именно Комиссаров высказывает мысли сходные с идеями Ницше. Василий Христофорович говорит о несовершенстве человеческой природы, о неизбежности появления новой «сверхчеловеческой» природы, которая заменит предыдущую, в результате чего на земле настанет «подлинное Царствие Небесное, которое жрецы христианства хотели у нас украсть» [4, с. 117]. Далее, Комиссаров подвергает критике религию, говоря о том, что это ложный путь, уводящий от истинной цели. Апогеем в диалоге становится мысль Комиссарова о необходимости замены природы техникой, так как природа – самый главный враг человека. В этом разговоре Легкобытов наоборот, выступает противником перемен и защитником обычного устройства мироздания, и настаивает на том, что «человек должен помнить свое звание, и не лезть куда его не зовут». Таким образом, можно проследить амбивалентность личностей героев романа Алексея Варламова «Мысленный волк».

Слова «Это все Нитц!», горестно сказанные учителем философии Р-вым, являются ключевыми, если характеризовать идейное содержание эпохи Серебряного века. Проникнув сначала в умы интеллигенции, страшные антихристианские, антиморальные идеи Ницше стали распространяться среди простого рабочего народа, убивая в русском человеке саму его христианскую суть: мораль, стыд, милосердие и любовь к ближнему.

«Никакому злодею, вору и душегубу, никакому ненавистнику России не удалось так глубоко пролиться ядом в русское сознание, увлечь своим безумством и подготовить плацдарм, на который высадился из мертвой головы Федерико Нитца, вылез из черепа безумного тевтонца через пустые глазницы, уши, ноздри и рот зверь, умевший одновременно быть особью и стаей, сжиматься до размера микроба и возрастать до бегемота, самый страшный завоеватель, который когда-либо приходил на русскую землю, – вылез и замер от восхищения...» [4, с. 236].

На основе проведенного исследования, можно уверенно сказать, что философия Ницше оказала пагубное влияние на сначала на идеологию русской интеллигенции, постепенно распространившись и среди рабочего класса, разрушая христианские ценности, присущие русскому народу, что в дальнейшем оказало существенное влияние на ход российской истории.

Библиографический список

1. Чуваков В. *Вместо преамбулы*. Available at: <http://prishvin.lit-info.ru/prishvin/proza/kascheeva-cep/chuvakov-vmesto-preambuly.htm>
2. Пришвин М.М. *Дневники 1936 – 1937*. Санкт-Петербург: Росток, 2010.
3. Розанов В.В. *Литературные изгнанники*. Книга первая. 2001: 22 – 23.
4. Варламов А. *Мысленный волк*. АСТ Москва.
5. Розанов В.В. *О себе и жизни своей*. Москва, 1990.

References

1. Chuvakov V. *Vmesto preambuly*. Available at: <http://prishvin.lit-info.ru/prishvin/proza/kascheeva-cep/chuvakov-vmesto-preambuly.htm>
2. Prishvin M.M. *Dnevniky 1936 – 1937*. Sankt-Peterburg: Rostok, 2010.
3. Rozanov V.V. *Literaturnye izgnanniki*. Kniga pervaya. 2001: 22 – 23.
4. Varlamov A. *Myslennyj volk*. AST Moskva.
5. Rozanov V.V. *O sebe i zhizni svoej*. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 18.02.19

УДК 070

Lazutkina E.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: evlazutkina@gmail.com

TYPOLOGY AND SPECIFIC OF THE GENRES AND TOPICS OF ORTHODOX ONLINE MASS MEDIA. The article presents the results of a study of the contents of modern Orthodox online mass media. There is no typology of Orthodox online media projects in science. The researchers suggest different criteria for typology. The author considers the main stages of the development of Orthodox mass media in Runet. The author offers the following criteria: purpose, media content features, themes and genres. Researchers will be able to analyze Orthodox mass media and predict their development based on a universal typology. The author identifies common forms of media content (depending on the media platform), genres (traditional, transformed Internet genres, specific) and topics of publications. In conclusion, the author points out a number of shortcomings of regional media projects (copying of media publications, lack of own analytics, lack of content adaptation to the Internet). Regional Orthodox mass media need to develop and attract media specialists.

Key words: Orthodox online journalism, media content, media communication, online media, social media, media projects.

E.V. Лазуткина, канд. филол. наук, доц., Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: evlazutkina@gmail.com

ТИПОЛОГИЯ И ЖАНРОВО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ПРАВОСЛАВНЫХ ОНЛАЙНОВЫХ МЕДИАПРОЕКТОВ

В статье представлены результаты исследования контента современных православных онлайн-массмедиа. В настоящее время в науке нет единого представления о типологии православных онлайн-медиапроектов, так как исследователи предлагают различные критерии для их типологизации. Автор, рассматривая основные этапы развития православных массмедиа в Рунете, предпринимает попытку разделить современные интернет-ресурсы по таким признакам, как целевое назначение, особенности медиаконтента, тематическая и жанровая специфика медиапубликаций. Создание универсальной типологии предоставляет возможность анализировать и прогнозировать развитие медиаресурсов данного направления. На основе проведенного контент-анализа автор выделяет наиболее распространенные формы предоставления медиаконтента (в зависимости от медиаплощадки) и жанрово-тематические особенности публикаций (традиционные, трансформированные интернет-жанры, специфические). В заключении автор, выделяя ряд недостатков региональных медиапроектов (копирование медиапубликаций, отсутствие собственной аналитики, отсутствие адаптации контента к интернет-среде и др.), приходит к выводу, что, несмотря на успех крупных православных интернет-порталов, необходимо развивать региональные ресурсы, привлекая специалистов.

Ключевые слова: православная интернет-журналистика, медиаконтент, медиакommunikации, интернет-СМИ, социальные медиа, медиапроекты

Онлайновая медиасреда для большинства людей сегодня является одним из основных информационных источников. Русская Православная Церковь, понимая особенности современной трансформации моделей медиапотребления, стремится к выполнению миссионерских задач и освещению своей деятельности в интернет-пространстве.

К исследованиям, внесшим значительный вклад в изучение особенностей развития православных массмедиа, относятся научные работы О.В. Бакиной, Т.Н. Ивановой, А.Н. Кашеварова, Л.В. Кашинской, Н.А. Костиковой, К.В. Лученко и др. Православной интернет-журналистике в настоящее время посвящено и достаточно большое число публикаций, подготовленных специалистами-практиками: А.А. Даниловой, В.Н. Вигилянским, В.Р. Легойдой, С.В. Чапниным и др.

Онлайновые медиапроекты православной тематики – обобщенное название сайтов, предоставляющих пользователям информацию о деятельности Русской Православной Церкви. Первым таким ресурсом в Рунете традиционно считается сайт Нижегородской епархии, созданный по личной инициативе священником Андреем (Милкиным) в 1996 году. Данный проект вскоре прекратил свое существование, не получив поддержки руководства РПЦ.

В 1997 году Патриарх Алексий II одобрил инициативу развития православных интернет-проектов. В том же году Отделом внешних церковных связей РПЦ был основан первый официальный интернет-портал – «*Mospa.ru*». До 2009 года (создание портала «*Патриархия.Ру*») данный ресурс являлся основным авторитетным источником информации о Русской Православной Церкви.

В 1997 году под руководством журналистов Д. Шушарина, С. Чапнина и преподавателя Московской духовной академии А. Пентковского начал работу первый нецерковный онлайн-медиапроект «*Православие в России*» [1]. Данный сайт содержал новостную ленту, календарь, словарь терминов, тематические рубрики. Первое оригинальное (не имеющее офлайн-аналога) православное онлайн-издание «*Соборность*» появилось в 1998 году. Журнал отличался жанрово-тематическим разнообразием (рубрики: «*Новости*», «*Точка зрения*», «*Религия и общество*», «*Досье*» и др.), а главным прорывом проекта стало наличие профессиональных публицистических материалов.

Развитие цифровых технологий в начале 2000-х годов оказало влияние на качество контента и активизацию православных медиапроектов. Так, например, 13–16 августа 2000 года работа Юбилейного Архиерейского Собора освещалась в онлайн-медиасреде: на официальном сайте РПЦ публиковались материалы, а в журнале «*Соборность*» – комментарии к решениям Собора. В 2000 году состоялась первая интернет-трансляция богослужения (чин освящения храма) на сайте-представительстве храма Христа Спасителя. В том же году было создано онлайн-издание «*Православие-2000*», позже переименованное в «*Православие.ru*». В настоящее время это один из самых востребованных православных онлайн-медиапроектов. В 2004 году начал работу проект «*Православие и мир*», изначально появившийся на основе приходского сайта московского храма Всемилошного Спаса (бывшего Скорбященского монастыря). По мере своего развития данный медиапроект превратился в самое востребованное и авторитетное православное интернет-издание.

В 2005 году было создано официальное интернет-представительство Московской Патриархии, представляющее актуальную новостную информацию, справочные, аналитические материалы о деятельности Русской Православной Церкви. В 2006 году открылся специализированный портал «*Седмица.Ru*», инициатором научного-исследовательского центра «Православная энциклопедия». В рамках данного медиапроекта публиковалась как новостная информация, так и аналитические статьи по православной тематике.

В 2006 году начала издаваться в онлайн-формате газета «*Татьянин день*», учрежденная в 1996 году при домовом храме мученицы Татианы Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. В 2015 году интернет-проект «*Татьянин день*» преобразовался в молодежный онлайн-журнал МГУ (без офлайн-аналога). Таким образом, к середине 2000-х годов в Рунете сформировалась группа медиапроектов, которые стали основой современной православной интернет-журналистики. Большинство данных интернет-ресурсов активно функционирует и в настоящее время.

С 2010 по 2019 года православные онлайн-массмедиа активно развивались. В настоящее время в онлайн-медиапространстве действует

большое количество самых разнообразных тематических сайтов, посвященных различным аспектам православной культуры: иконопись, паломничество, музыка, благотворительность, молодежные движения и т. д. У многих приходов есть свои онлайн-представительства – сайты, предоставляющие прихожанам новостную информацию, расписание богослужений, аналитические материалы и др. Учитывая интересы аудитории, активно осваиваются социальные медиа: блоги священников, групп прихожан и тематические православные сообщества, представительства интернет-изданий православной тематики.

В настоящее время не существует единого научного представления о типологии православных онлайн-медиаресурсов. Однако изучение особенностей медиаконтента, разработка эффективных моделей развития, прогнозирование потенциальных рисков и медиатрансформаций напрямую связаны с использованием типологии как инструмента анализа.

Исследователи предлагают различные типологии СМИ православной тематики (онлайн- и офлайн-). В целом в качестве типологизирующих исследователи предлагают выбирать следующие признаки: 1) по характеру контента и особенностям интерактивного взаимодействия с аудиторией (например К.В. Лученко [2, с. 3–22]), по типу учредителя, возрастному признаку и по охвату территории вещания (например О.В. Бакина [3, с. 5–11]). Большинство исследователей и специалистов-практиков отмечают, что необходимо различать два типа изданий: церковные и издаваемые общественными организациями и частными лицами.

Разделение медиаресурсов по типу учредителя (церковные и частные) – традиционный признак при типологизации СМИ. К церковным относятся такие онлайн-медиапроекты, которые учреждены церковными организациями. Это сайты и группы в социальных медиа епархий, приходов, учебных заведений, епархиальных и иных церковных СМИ. Так, например, интернет-издание «*Православие.Ru*» по типу учредителя относится к церковным онлайн-медиапроектам православной тематики, поскольку является изданием московского Сретенского монастыря. К частным относятся онлайн-медиапроекты, действующие не от имени церковных организаций, а созданные частными лицами или общественными организациями. К ним относятся созданные частными лицами тематические сайты о православии, тематические группы в социальных медиа, православные интернет-издания (пример – «*Православие и мир*»). Однако при рассмотрении медиапроектов с точки зрения интереса аудитории, данный параметр становится второстепенным. Для аудитории наиболее важным является содержание и качество предоставляемых публикаций, авторитетность их авторов. Таким образом, данный типологический признак должен учитываться, но не становится ведущим.

Главной темой православных онлайн-медиапроектов является жизнь Русской Православной Церкви и анализ общественных событий с позиций православной культуры. Содержание данных ресурсов определяется в первую очередь возможностями авторов в плане качества и разнообразия публикаций, а также ориентацией на целевые группы. Аудиторию православных интернет-ресурсов условно можно разделить на четыре типа: 1) воцерковленные верующие; 2) невоцерковленные верующие, но стремящиеся воцерковиться; 3) невоцерковленные верующие, обращающиеся к публикациям по узкотематическим направлениям (крещение, похороны, праздники); 4) неопределившиеся разной степени веры, представители других конфессий, атеисты и т.д. Жанрово-тематическая специфика, выбор языковых средств, в т.ч. использование специальной лексики и церковных терминов, зависит от целевой аудитории и медиаплощадки, на которой размещается данный проект.

Опираясь на теоретические разработки исследователей и специалистов-практиков, а также на основе собственных эмпирических исследований, предпримем попытку создания типологии онлайн-медиапроектов православной тематики. При этом в качестве типологизирующих были выбраны следующие признаки: 1) место размещения информации – сеть Интернет; 2) целевое назначение; 3) особенности медиаконтента; 4) тематическая и жанровая специфика медиапубликаций. Таким образом, можно представить следующую типологию медиапроектов православной тематики:

1. Тематические медиапроекты. К данному типу относятся сайты (порталы), содержащие информацию по различным темам – азы православия, богослуже-

ние, церковное пение, иконопись, паломничество и т.п. (*интернет-энциклопедии «Азбука веры», «Древо», «Предание.ру», «Хорист.ру», «Воцерковление.ру» и др.*). Данные проекты также представлены в социальных медиа.

2. Интернет-СМИ. К этой категории относятся сайты представительств офлайн-православных СМИ (*сайты телеканала «Спас», «Царьград», радиостанции «Радонеж», журналов «Вода Живая», «Наследник», «Фома» и др.*) и оригинальные, не имеющие офлайнового аналога («*Православие и мир», «Матроны.Ру», «Татьянин день», «Религия и СМИ» и др.*). Данные проекты представлены в социальных медиа.

3. Интернет-представительства церковных организаций («*Mospat.ru* – отдел внешних связей Московского Патриархата, «*Патриархия.Ру* – официальный сайт Московского патриархата, «*Blagovest-elista.ru* – Елицинская и Калмыцкая епархия, «*Mpda.ru* – сайт Московской духовной академии, «*Donseminary.ru* – Донская духовная семинария, «*Astrsobor.ru* – Успенский кафедральный собор и др.). Особая ценность данной информации основывается на том, что она исходит из первоисточника. Таким образом, информация, представленная на данных сайтах, носит официальный характер и является основой для формирования новостных материалов в СМИ. Данные ресурсы представлены в социальных медиа, при этом некоторые не имеют аналога-сайта (например, *представительство Молодежного отдела Астраханской епархии*).

4. Персональные сайты (блоги) православных деятелей (большое количество сайтов и блогов священников в социальных медиа). В том числе к данному типу относятся медиапроекты авторитетных представителей Русской Православной Церкви, чья деятельность вызывает устойчивый интерес как обычных пользователей, так и СМИ (*сайты, блоги в социальных медиа, YouTube-каналы, например, протоиерея Владимирова (Смирнова), протоиерея Константина (Пархоменко), протоиерея Андрея (Ткачева), епископа Ахтубинского Антония, митрополита Илариона (Алфеева), «Позитивный Батюшка на секретном острове» – блог иерея Антония (Русакевича) и мн. др.*). Данные сайты содержат размышления по поводу происходящих вокруг автора событий, фото- и видеоматериалы. Новостная информация, размещенная на данных сайтах, является эксклюзивной, так как предоставляется самим деятелем или помощниками от его лица.

5. Публикации православной тематики в интернет-изданиях: «*Патриарх отметил 10-летие интронизации» («Вести.Ру», 02.02.2019 г.)*, «*У нищих слуг нет. Как на Руси было учреждено патриаршество» («Аргументы и факты, 20.02.2019 г.)*, «*Росгвардия впервые покажет колокола для своего главного храма» (РИА Новости, 30.01.2019 г.)*, «*Как подготовиться к купанию в проруби на Крещение» (WomanHit.ru, 28.01.2019 г.)*, «*Для православного самосознания это очень важный сигнал» («Известия», 30.01.2019 г.)*, «*Кем не могут подражать священники?» (KaspiInfo.ru, 04.03.2017 г.) и др.*

6. Сообщества православной тематики в социальных медиа (например, «*Община | «Православие в Астрахани», «Православные шутят», «Православные фильмы», «Правтчение», «Православные родители», «Православие в искусстве», «Православие в фотографии» и мн. др.*

7. Форумы («*Соборно.Ру», «Прихожанка.ру», «Матушки.Ру», «Христианка.Ру», «Доброе слово», «Благая беседа» и мн. др.*

Таким образом, процесс развития православной интернет-журналистики в России начался в конце 1990-х годов и привел к тому, что от небольших сайтов-представительств епархий и приходов специалисты дошли до создания крупных онлайн-медиапроектов. Приоритетными тематическими направлениями данных ресурсов являются различные аспекты жизни общества и человека в контексте православной культуры (общественно-политические и культурные события, благотворительные акции и др.). Анализ публикаций данных ресурсов показывает их многогранность, что отражается и в названии рубрик: «*Православие в мире», «Общество», «Культура», «Семья» и др.* («*Православие.ги*»), «*Аналитика», «Общество», «Культура» и др.* («*Церковный вестник*»). Помимо многогранности следует отметить также полифункциональность, мультимедийность, интерактивность данных ресурсов.

В целом, в православных массмедиа используются те же жанры, что и в изданиях иных тематических направлений. Преобладающими являются традиционные жанры: заметка, статья («*Кому нужна была эта ваша война? Воспоминания афганца», «О чем говорит священник, пока варит кофе за барной стойкой» («Правмир» и мн. др.)*, интервью («*10 лучших интервью со священниками» («Правмир»), «Андрей Кончаловский: «Совесть не придумывается людьми» («Фома»), «Священник и атеист о сути православия» («Киберполес») и мн. др.)*, репортаж («*Репортаж дня: репетиция Сретенского бала» («Воскресенье»), «Репортаж из Пятого корпуса», «Легко ли выжить Небо? Фоторепортаж из вышелеальной мастерской Ново-Тихвинского монастыря» («Православие.Ру») и мн. др.). С учетом особенностей онлайн-пространства публикации*

представлены с мультимедийными элементами и гиперссылками. Активно используются такие популярные жанры, как листикл («*Русский Эзоп. 12 фактов о главном баснописце страны», «10 фактов о пророке Илиш» («Правмир»), «15 православных мобильных приложений», «15 интересных фактов о Мартине Лютере» («Фома») и мн. др.*), подкасты («*Православие в звуке», «Радио вера», «Православие. Ру», «Отрада Православная» и мн. др.*), видеотрансляции (ежегодные пасхальные службы, прямая трансляция богослужения в день годовщины интронизации Патриарха Кирилла и др.), аудиоиллюстрации («*Иосиф Бродский. Сретение – читает прот. Александр Шмеман» («Православие и мир») и др.*), видеоиллюстрации («*О 178 беременных, новорожденном под бомбежкой и других беженцах в Лавре (видео)» («Православие и мир») и мн. др.*), рецензии («*Правда и ложь фильма «Молчание» («Православие.Ру»), «Фильм «Ной»: Потоп сознания» («Правмир»), рецензия на книгу «Сказание о преподобном старце Феофиле Киево-Печерском» («Русский паломник») и мн. др.*), цитаты («*Святейший Патриарх Кирилл: избранные высказывания» («Православие.Ру»), «Цитаты Святых Отцов на каждый день» («Православие.орг») и мн. др.*), некрологи («*Умер последний фронтовой оператор Великой Отечественной Борис Соколов» («Фома»), «Человек, который всегда говорил о любви. Памяти протоиерея Димитрия Григорьева» («Церковный вестник») и мн. др.*

В связи с трансформацией модели медипотребления в плане стремления аудитории к визуальной информации, публикации могут быть представлены в виде инфографики («*Миссия святого Николая Японского», «Проповедь апостолов» («Правмир»), «Церковный брак и степени родства», «Православные приюты для беременных» («Приход.Ру»), «Жертвы политических репрессий: график расстрелов в Бутыво 1937–1938 гг.», «Календарь: в чем разница?» («Фома») и мн. др.*

Активно развиваются все формы и жанры блогинга: видеоблогинг (стримы, обзоры, комментарии, новости и др.), подкаст-блогинг (образовательные, беседы со священником, новостные и др.), фотоблогинг (образ жизни, портреты, социальная проблематика и др.), смешанные типы.

Интерес представляет и явление инфотейнмента в православных интернет-ресурсах: тесты («*Богословие в тестах» («Азбука веры») «Житие мое! Знаете ли вы, в каких словах нужна буква Ё?»*, «*Толкуем по-старому: фордыбака, чикчиры, щунять» («Правмир») и мн. др.*), карикатуры, фотоколлажи мотиваторы, шуточные рассказы (например, «*10 православных шуток для жаждущих утешения» («Православие.фм»), «Православные анекдоты» («Krest.kz»), весь контент сообщества «Православные шутят» в социальных медиа и др.). В целом данный контент является конструктивным, так как, во-первых, создается воцерковленными людьми, понимающими грань между шуткой и оскорблением. Во-вторых, данный медиаконтент, представленный в простой, развлекательной форме, обращает внимание на серьезные моменты жизни верующего человека, дает ему полезную информацию для размышления. Часто подобные публикации становятся медиавирусами и активно распространяются пользователями [4, с. 43 – 44].*

Публикации онлайн-медиапроектов православной тематики имеют и особую жанровую специфику: житие («*Блаженная Матрона: житие без мифов и домьслов» («Век Серафима: житие и время» («Фома») и др.*), проповедь («*Последняя проповедь протопресвитера Александра Шмемана» («Правмир») и мн. др.*), статья-исповедь («*Уроки одной измены» («Правмир») и др.*). При этом проповедь, как правило, является перепечаткой выступлений известных священнослужителей, сказанных ими в храме по случаю какого-либо праздника или на библейскую тему.

В заключение отметим, что тематика православных онлайн-медиапроектов выходит за рамки вероучения и богослужения и касается более широкого круга вопросов. В целом крупные православные медиапроекты («*Православие. Ру», «Правмир», «Фома» и др.*) не уступают по качеству интернет-ресурсам иных тематических направлений, в т. ч. популярным порталам. Однако существует ещё больше количество сайтов, осуществляющих подачу медиопубликаций по старым принципам офлайн-СМИ (статичный контент, отсутствие гиперссылок, незначительное использование элементов интерактивности, мультимедиа, проблемы с оперативностью обновления информации и др.), что приводит к снижению востребованности среди пользователей. В региональных православных онлайн-медиапроектах часто отсутствуют собственные аналитические материалы [5, с. 133 – 136]. Возможность перепоста аналитических материалов с федеральных православных сайтов существенно снижает потенциал дальнейшего развития региональной православной интернет-журналистики. Таким образом, для развития, повышения эффективности и востребованности региональных медиапроектов православной тематики необходимо привлечение специалистов и активизация работы с данными массмедиа.

Библиографический список

1. Чапнин С.В. Массмедиа – Церковь – массмедиа. Мое большое путешествие. Чапнин.ру Available at: http://chpnnin.ru/articles/massmedia_church_massmedia_138/
2. Лученко К.В. Интернет в информационно-коммуникационной деятельности религиозных организаций России. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва: МГУ, 2009.
3. Бакина О.В. Трансформация типологической модели православных СМИ: от информативности к публицистичности. Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2015; 1 (135): 5 – 11.

- Кадырова Г.Х. К вопросу о профессиональной этике журналистов в социальных сетях. *Наследие Ю.И. Селезнева и актуальные проблемы журналистики, критики, литературоведения, истории*. Краснодар. 2016: 41 – 44.
- Бурдина Г.Ю., Лазуткина Е.В. Специфика астраханских интернет-ресурсов православной тематики. *Медиачтения СКФУ*. Отв. ред. О.И. Лепилкина, А.М. Горбачев. Ставрополь, 2016: 133 – 136.

References

- Chapnin S.V. *Massmedia – Cerkov' – massmedia. Moe bol'shoe puteshestvie. Chapnin.ru* Available at: http://chapnin.ru/articles/massmedia_church_massmedia_138/
- Luhenko K.V. *Internet v informacionno-kommunikacionnoj deyatel'nosti religioznych organizacij Rossii. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk*. Moskva: MGU, 2009.
- Bakina O.V. Transformaciya tipologicheskoj modeli pravoslavnyh SMI: ot informativnosti k publicistichestnosti. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury*. 2015; 1 (135): 5 – 11.
- Kadyrova G.H. K voprosu o professional'noj 'etike zhurnalistov v social'nyh setyah. *Nasledie Yu.I. Slezneva i aktual'nye problemy zhurnalistiki, kritiki, literaturovedeniya, istorii*. Krasnodar. 2016: 41 – 44.
- Burdina G.Yu., Lazutkina E.V. Specifika astrahanskikh internet-resursov pravoslavnoj tematiki. *Mediachteniya SKFU*. Отв. ред. О.И. Лепилкина, А.М. Горбачев. Ставрополь, 2016: 133 – 136.

Статья поступила в редакцию 26.02.19

УДК 811.411.21; УДК 811.351.22

Magomednabiev A.A., senior teacher, International Academic Centre of Quran Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: magomednabiev76@mail.ru

Magomedova S.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sakinat.0111@gmail.com

SPECIAL FEATURES OF MERONYMY OF THE SOMATISM “FACE” IN PHRASEOLOGY OF THE AVAR AND ARAB LANGUAGES. The article states the main results of the comparative analysis of phraseological space of the somatism “face” and its meronymy in the Avar and Arabic languages. The researched world picture is based on the key words with meanings: “face”, “eye”, “mouth”, “tongue”, “ear”, “nose”, “lip”, “tooth”. Other meronymical components of the somatism “face” are either inert phraseologically or represented with single phraseological units. The comparative analysis of the world picture of the somatism “face” and its meronymy in Avar and Arabic indicates the preferential differences in the world vision. Scientific novelty is in the material, which indicates the preferential differences in the world view of Avars and Arabs. Theoretical value of the article is that the materials of Avar and Arabic phraseology are researched in systemic and anthropocentric aspects, not only in somatic phraseology.

Key words: somatism, phraseological representation, world picture, comparison, prototypical situation, prototypical denotate, ethnic perception, conceptualization, world picture, integral and differential signs.

A.A. Магомеднабиев, ст. преп., Международный академический центр по изучению Корана, Дагестанский государственный университет,

г. Махачкала, E-mail: magomednabiev76@mail.ru

С.И. Магомедова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sakinat.0111@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ МЕРОНИМИИ СОМАТИЗМА «ЛИЦО» ВО ФРАЗЕОЛОГИИ АВАРСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье излагаются основные результаты сопоставительного анализа фразеологического пространства соматизма «лицо» и его меронимии в аварском и арабском языках. Исследуемая картина мира образована на основе ключевых слов в значениях: «лицо», «глаз», «рот», «язык», «ухо», «нос», «губа», «зуб». Остальные меронимические компоненты соматизма «лицо» фразеологически инертны, либо представлены единичными фразеологизмами. Сопоставительный анализ картины мира соматизма «лицо» и его меронимии в аварском и арабском языках свидетельствует о преимущественных различиях в видении мира. Новизна исследования заключается в самом материале, который свидетельствует о преимущественных различиях в видении мира аварами и арабами. Теоретическая значимость статьи в том, что материалы аварской и арабской фразеологии исследуются в системном и антропоцентрическом аспектах, а не отдельной соматической фразеологии.

Ключевые слова: соматизм, фразеологическая репрезентация, картина мира, сопоставление, прототипическая ситуация, прототипический денотат, этническое восприятие, концептуализация, картина мира, интегральные и дифференциальные признаки.

В антропоцентрической парадигме современного арабского языкознания описание фразеологической картины встречается в единичных исследованиях [1; 2; 3]. Эти проблемы в несколько большей степени в сопоставительном плане изучены на материале дагестанских и арабских языков [4; 5]. Однако картина мира, концептуализированная соматизмом «лицо» и комплексом его меронимии в аварском и арабском языках, в известной нам литературе не исследовалась.

Наибольшее число фразеологизмов (117) образовано на основе ключевых слов берл *عين* «глаз» в аварском и арабском языках. Интегральным для фразеологического корпуса с компонентом «глаз» является то, что при зрительной фиксации и аварцы и арабы «поднимают» или «бросают глаз». Однако в большинстве случаев сценарий зрительного представления различно: при зрительном аварцы могут метафорически «кинуть глаз», глаз может «доходить до предмета» или глаза «пробегать».

В отличие от аварцев при зрительном арабы метафорически могут «тащить свои глаза», многократно «обводить глазами», или «поедать глазами», не спуская глаз с объекта.

Представление о красоте, номинированное с опорой на «глаз» совсем различно. У аварцев красавицей считается та, у которой чёрные глаза. В этническом сознании арабов красота «ослепляет», «наполняет глаза» или эти глаза величиной с Луну.

Семема «симпатия, любовь» в обоих языках передается через впечатление глаза. Так у аварцев глаза от любви становятся «дурными»; влюблённые глаза «сверкают» или метафорически «кпяют»; любимый – это метафорический «свет глаз» или «шёлковые глаза».

В отличие от аварцев арабы менее склонны к метафорической репрезентации симпатии. Араб, испытывающий симпатию, смотрит «глазом благосклонности, глазом симпатии», причем с утратой гендерных различий. Объект симпатии любят больше чем «свои глаза». Метафорическая репрезентация любви единична: *يا حبة عيني* (О семечко моего глаза!) «Мой дорогой \ Моя дорогая!»

Ментальная сущность «печаль» в аварском языке маркируется мокрыми глазами: в горе глаза «вытирают», «глаза не высыхают»; горе метафорически забирает «свет из глаз».

Эта же реальность в арабской репрезентации выглядит несколько иначе. В печали у арабов глаза «протекают», наполняются слезами, от горя «глаза лопаются».

Столь же различно представлен и сценарий удивления. У аварцев при удивлении глаза «разрушаются». У араба в ситуации удивления «глаза смотрят то на одно, то на другое» или глаза «расширяются». Однако и аварцы, и арабы при удивлении не верят в то, что видят.

Ментальная сущность «внимание», репрезентируемая фразеологизмами с компонентом «глаз» в аварском языке носит преимущественно морально-этический характер, в арабском языке эта семема имеет дополнительную коннотацию – «бдительность». В аварской этничности внимание эксплицируется тем, что глаза субъекта «возвращаются к объекту», субъект делает движение глазами. Обращающий внимание «не снимает глаз» с объекта или «убивает глаз-рот» объекта. В случае, когда объект хочет привлечь внимание, он метафорически «бросается в глаз». У невнимательного аварца «глаз дремлет».

В арабской этничности проявление внимания менее образно. Арабы смотрят «глазом внимания» или смотрят многократно. Возможна и гиперболи-

ческая концептуализация сцены «внимания», в этом случае араб смотрит «в тысяча и один глаз».

Стыд в аварском этносе репрезентируется тем, что стесняющийся «стелет глаз вниз» или «прячет глаз». В арабской этничности стыдящийся «укорачивает глаз». У бесстыдного араба «глаз пустой» или у него «бельмо на глазу».

Сглаз в аварской этничности определяется как «плохой глаз», причем «сглаз» – это непроизвольное непреднамеренное действие – в глаз «попадают». Чтобы уберечься от сглаза аварцы заливают расплавленный свинец в воду в посуде. Если при этом свинец образует окружность, считается, что сглаз теряет свою силу. Глазливому человеку желают, чтобы его глаза «забились пылью» и это спасает от сглаза.

В арабской этничности глазливый – это тот, у кого «дурной глаз» и он воспринимается как «хозяин глаза», «обладающий влиянием глаза», «поражающий глазом».

Надоедливый в аварском сознании воспринимается как тот, кто «в глазу и во рту воткнутый бывает» или «из глаз объекта торчит наружу».

В этническом сознании арабов надоедливый эксплицируется в образе того, кто «не расстается с глазом объекта», он «ослепляет глаз объекту», или предстает постоянно перед его глазом. Надоедливый араб ассоциируется с соринкой в глазу.

Клевета в понимании аварцев – это «раскрытые глаза», она становится эксплицитной, когда с «глаз убирают руку». В арабском языке истина открывается, когда сглаз «снимают покрывало».

Глаз может выступать в функции определителя размера в пространстве. В этом случае в аварском языке «глаз не достает объект в пространстве или же не доходит до него». В арабском языке недосыгаемое воспринимается как «предел глаза».

Фразеологическое пространство соматизма «рот» в аварском и арабском языках свидетельствует о единичных совпадениях в концептуализации объективной реальности. Так аварцы и арабы под «говорить» разумеют «открыть рот», а чтобы не дать говорить «не дают открыть рот».

Единично тематически совпадающие фразеологизмы концептуализируют реальность по-разному.

Личная, приватная беседа у аварцев – это «разговор изо рта в рот», в то время как у арабов эта ситуация – это разговор «ртом к уху». Красноречивый аварец «имеет во рту богатый язык» в то время как араб «движется от рта к небесам».

В аварском языке соматизм *klal* «рот» является элементом 102 фразеологических единиц из которых 89 фразеологизмов объединены в 21 тему и 24 устойчивых сочетания кодифицируют единичные не сводимые к единой теме сущности.

В арабском языке семема *فم* «рот» отмечена в морфологии всего 8 устойчивых сочетаний слов, как правило, не сводимых к одной теме.

Фразеологическое пространство соматизма *لسان* «язык» образует 16 устойчивых сочетаний в аварском и 17 единиц в арабском языке. Тематическое распределение фразеологизмов частично совпадает в аспектах «говорить», «молчаливость», «язвительность речи». Концептуализация этих ментальных сущностей частично совпадает, отчасти дифференцирована.

В аварском языке фразеологическое пространство соматизма «лицо» образовано 31 фразеологизмами, 11 из которых номинируют морально-этические реалии, 9 – образ действия, 3 – астрономическое время, 2 – причину. 6 устойчивых сочетаний концептуализируют различные ментальные сущности, не сводимые к одной теме.

В аварском языке соматизм *гумер* «лицо» является компонентом 10 фразеологических единиц, номинирующих различные морально-этические реалии, несводимые к конкретным общим значениям.

Сравнение компонентов межъязыкового фразеологического пространства соматизма «лицо» в аварском и арабском языках указывает на преимущественное сходство в концептуализации картины мира при единичных интегральных признаках. Так в обоих этносах «лицемерие» воспринимается как «двуличие», ментальная сущность «напротив» концептуализирована как «лицом к лицу». В обоих языках белый цвет лица является признаком уважительного отношения.

Библиографический список

1. Морозова А.С. Национально-культурная специфика меронимических фразеологизмов современного арабского литературного языка. *Арабская филология*. Вып. 2. Москва, 2004.
2. Сканови А.А. *Специфика арабского речевого этикета в сфере официально-деловой коммуникации*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2005.
3. Алиева П.М. Благопожелания в аварском и арабском языках. *Актуальные проблемы арабской филологии и методики преподавания арабского языка: IV международная научная конференция*. Грозный, 2017.
4. Магомедова С.И. *Соматические фразеологизмы аварского и арабского языков в объективации наивной картины мира*. Махачкала, 2014.
5. Меджидова З.С. *Семантико-когнитивный анализ ЛСГ «зрительное восприятие» в свете межкультурной коммуникации (на материале аварского и арабского языков)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2017.
6. Борисов В.М. *Русско-арабский словарь*. Москва, 1993.
7. Саидов М. *Аварско-русский словарь*. Москва, 1967.

References

1. Morozova A.S. Nacional'no-kul'turnaya specifika meronimicheskikh frazeologizmov sovremennogo arabskogo literaturnogo yazyka. *Arabskaya filologiya*. Vyp. 2. Moskva, 2004.

Однако одна и та же прототипическая ситуация может быть интерпретирована по-разному: виртуальное отсутствие лица – это: стыд для аварца, но плохой внешний вид для араба.

Фразеологическая картина мира «ухо» в аварском языке отмечена 12 единицами, которые номинируют 6 тем. В арабском языке фразеологическое пространство *أذن* «ухо» номинировано 15 фразеологическими единицами. Единственно общая языковая тема «внимание», в сопоставляемых языках концептуализирована по-разному. Аварец, внимательно слушающий «стелет ухо» в то время как араб может: «открывать ухо» – ушей: *أذنيه فتح* (открыть свои уши) «слушать» [6, с. 1050], «установить уши» – *أذنيه نصب* (установить свои уши), «одалживать уши» – *صاغية الأذن أعار* (одалживать слушающие уши) «внимать чему-либо» [там же]. У невнимательного араба «в одно ухо входит, их другого выходит» – *الأذن من يخرج و الأذن في يدخل* (входит в ухо и выходит из другого) «не слушает; у него нет ни ушей, не глаз», что не присуще аварскому языку.

Аварец легко воспринимает результирующую семантику арабского фразеологизма: *لا يصدق أذنيه* «не верить свои ушам», но совершенно не воспринимает арабское: *نام على أذنيه* «спать на своих ушах» как «крепко спать». Так же как аварцам непонятна экспликация денотата «спать непробудным сном» погружается в сон «до своих ушей»: *أذنيه لى النوم فى استغرق*. В аварском языке соматизм *meşler* «нос» фразеологически инертен: отмечено всего лишь 2 единицы: *meşler baçlıne* «нос вытирать» и *meşler klıçlın lъуғыне* (нос скрывив стая) «задирать нос, зазнаваться».

В арабском языке семема «нос» является ключевым слово в морфологии 12 фразеологических единиц. Тематически с аварским языком совпадает только фразеологизм со значением «высокомерие». Однако и в этом случае это общая для обоих языков ментальная сущность концептуализирована по-разному. В аварском языке «высокомерие» эксплицируется в том, что «нос становится крошечком». В арабском языке высокомерие реализуется в «возвышении носа», тем, что «нос в небо».

В то же время в арабском языке значение «вытирать нос», которое в аварском языке номинировано фразеологически, является фразеологической лакуной. И наоборот, 11 единиц с компонентом «нос» лакунарны во фразеологическом пространстве соматизма «нос» аварского языка, например: *دس أنفه فى...* (крошить свой нос в ...) «лезть не в свои дела».

Семема «губа» является структурным компонентом 6 глагольных фразеологизмов в аварском языке. В арабском фразеологическом пространстве семема «губа» образует одно глагольное и 5 субстантивных устойчивых сочетаний слов.

В аварском языке фразеологизмы с компонентом *kleeml* «губа» вербализуют значения единиц знаков телодвижения *kleem bukluze* (губу поджимать) «гневаться» [7, с. 302] и соотносены в основном морально-этическими представлениями.

В арабском языке субстантивные фразеологизмы денотативного направления: *قلم الشفة* (карандаш губы) «губная помада» и другие.

Соматизм «зуб» в аварском языке отмечен 5 фразеологизмами, в аварском семема «зуб» является компонентом 6 устойчивых сочетаний, которые не сводимы к одной теме.

Фразеологический корпус с компонентом «зуб» сопоставляемых языков выявил один фразеологизм, имеющий один переводной эквивалент – «злость», но это устойчивое сочетание концептуализирует номинируемое значение по-разному: аварцы от злости «грызут зубы», арабы проявляют свою злость тем, что «связывают зубы».

Таким образом, детальный сопоставительный анализ семантики меронимии соматизма лицо в аварском и арабском языках свидетельствует о существенных различиях в видении мира этими этносами, что не исключает незначительные частичные и единично полные совпадения в концептуализации объективной реальности. Это даёт возможность выдвинуть гипотезу о том, что весь соматический фразеологический корпус этих языков по-разному отражает реальность при незначительных частичных и единичных совпадениях в каждой отдельной теме. Во всяком случае, уже существующая литература по фразеологии аварского и арабского языков говорит в пользу нашей гипотезы, которую ещё надо проверить.

2. Skanovi A.A. *Specifika arabskogo rechevogo `etiketa v sfere oficial'no-delovoj komunikacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
3. Alieva P.M. Blagopozhelaniya v avarskom i arabском yazykah. *Aktual'nye problemy arabskoj filologii i metodiki prepodavaniya arabskogo yazyka*: IV mezhduнародnaya nauchnaya konferenciya. Groznyj, 2017.
4. Magomedova S.I. *Somaticheskie frazeologizmy avarskogo i arabskogo yazykov v ob`ektivacii naivnoj kartiny mira*. Mahachkala, 2014.
5. Medzhidova Z.S. *Semantiko-kognitivnyj analiz LSG «zritel'noe vospriyatие» v svete mezhkul'turnoj komunikacii (na materiale avarskogo i arabskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2017.
6. Borisov V.M. *Russko-arabskij slovar'*. Moskva, 1993.
7. Saidov M. *Avarsko-russkij slovar'*. Moskva, 1967.

Статья поступила в редакцию 04.02.19

УДК 811.411.21; УДК 811.351.22

Magomednabiev A.A., senior teacher, International Academic Centre of Quran Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: magomednabiev76@mail.ru

Magomedova S.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sakinat.0111@gmail.com

PHRASEOSEMANTIC SPACE “FACE” ON THE BASIS OF THE AVAR AND ARAB LANGUAGES. The article describes special features of the world picture, verbalized in the phraseological units with a component “face” in the Avar and Arab languages. Phraseological meanings and their conceptualization are described on the basis of correlations of the prototypical situations and their reflection in the ethnic conscience of the native speakers of the compared languages. The originality of the researched subject is that the special features of the researched world picture are described in the comparative aspect. Theoretical value of the article is stipulated with a fact that its materials supplement the thesis of the general linguistics with new data relating to the conceptualization of the world picture. Practical value of the research is explained with a fact that its materials can be used as a possible alternative for the comparative researches in the scientific works of students and young scientists.

Key words: phraseological world picture, somatism, verbalization, conceptualization, extralinguistic reality, ethnic conscience.

A.A. Магомеднабиев, ст. преп., Международный академический центр по изучению Корана, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: magomednabiev76@mail.ru

С.И. Магомедова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sakinat.0111@gmail.com

ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО «ЛИЦО» НА МАТЕРИАЛЕ АВАРСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье описываются особенности картины мира, вербализованной фразеологизмами с компонентом «лицо» в аварском и арабском языках. Фразеологические значения и их концептуализация объясняется на основе корреляций прототипических ситуаций и их отражением в этническом сознании носителей сопоставляемых языков. Новизна исследуемого вопроса в том, что в сопоставительном аспекте описаны особенности изучаемой картины мира. Теоретическая значимость статьи обуславливается тем, что её материалы дополняют положения общего языкознания новыми данными относительно концептуализации картины мира. Практическая значимость предпринятого исследования объясняется тем, что его материалы могут быть использованы как возможный вариант сопоставительных исследований в НИРС, равно как и молодыми учеными.

Ключевые слова: фразеологическая картина мира, соматизм, вербализация, концептуализация, экстралингвистическая реальность, этническое сознание.

Материалы арабского языка в плане антропоцентрической лингвистики получили широкое распространение в отечественной региональной лингвистике. Уже проведены международные конференции по проблемам арабской филологии и методики преподавания арабского языка. Это вполне объяснимо, ибо эти конференции проводились в республиках Северного Кавказа, где традиционно было велико влияние арабской культуры и арабского языка – ситуация, которая сохраняется и в настоящее время.

Материалы арабского языка получили широкое распространение в сопоставительных исследованиях [1; 2; 3; 4]. Однако картина мира, кодифицированная соматизмом «лицо» в аварской и арабской этничности в известной нам литературе не освещалась.

Актуальность затронутой проблемы объясняется актуальностью антропоцентрической парадигмы современного языкознания, которое мало коснулось материалов арабского языка. Так, например, в русской арабистике отмечены единичные работы, касающиеся описания фразеологической репрезентации соматической лексики [5]. Сказанное объясняет и актуальность темы, разрабатываемой в нашей работе, цель и задача которой описание этнического компонента во фразеологической картине мира соматизма «лицо» в сопоставляемых языках.

Новизна предпринятого исследования в том, что его результаты указывают на преимущественно различное видение мира, концептуализированное соматизмом «лицо».

Материалом исследования явились фразеологизмы с компонентом «лицо», вычлененные из лексикографии аварского и арабского языков [6; 7; 8; 9].

Теоретическая значимость статьи обуславливается тем, что ее результаты дополняют известные положения общего языкознания. С другой стороны, материалы статьи могут быть использованы в вузовской практике факультетов арабской филологии, что обеспечивает практическую значимость нашего исследования.

Сплошная выборка из словарей аварского позволила определить, что соматизм *гьумер* в морфологии десяти фразеологических единиц является маркером морально-этических реалий, но не образует внутри этого пространства более узких тематических групп.

В аварской этничности чувство стыда концептуализировано как виртуальное метафорическое отсутствие лица: *гьумер гьечю* (лица нет) «стыдиться».

Дидца щиб гьабилеб гьаб дуниялда? Гьумер гьечю чяхь балагьизе. «Что мне делать? Как жить на этом свете? Мне стыдно (лица нет) смотреть людям в глаза» [8, с. 90].

Наоборот лицемерие воспринимается как наличие двух лиц: *Клиго гьумер бугее* (два лица имеющий) «лицемерный». *Чвантиниб зар букьун, тласан кил гьумун. Клиго гьумер бугел руго сверилел.* «В кармане зажав кулак, с улыбки на губах. Лицемеры (имеющие два лица) ходят по земле» [8, с. 191].

Внимательный, неравнодушный человек поворачивается к человеку лицом: *гьумер кьун вуссана* (лицо дав повернулся) «проявил доброжелательное отношение».

Радушие человека, по мнению аварцев, отражается на лице контактирующего – оно становится «светлым, ясным», ср.: *гьумер роцлинабизе* (прояснить лицо) «придать лицу радужное выражение». *Гьал асклоре шведал мугалимас бигьа гьабун хлемеги биччана, гьумер роцлинабизе хларакат бахьана.* «При их приближении учитель спокойно вытянул ногу и спешно (лицо прояснить стал) стал придавать своему лицу добродушный вид» [8, с. 94].

«Белизна лица» воспринимается как порядочность, незапятнанность репутации человека, ср.: *Мун гьудалав чи, гьумер хьах/го, хьал бицадаго гьениса нахье ун лъикл*. «Шел бы ты отсюда, мил человек, (белым лицом да толстой кожей) по добру по здоровью».

Фрагмент «лицо» وجه во фразеологических и других лексикографических справочниках арабского языка отмечен 31 устойчивым сочетанием слов [6, с. 876]. Наиболее многочисленная группа (11 фразеологизмов) вербализуют морально-этические представления носителей арабского языка, вторая по численности тематическая группа фразеологизмов номинирует образ действия, в морфологии трех фразеологизмов семема وجه метафорически передает объекты вселенной и артефакты.

Фразеологизмы с компонентом وجه номинируют явление, обозначаемое словами «причина, основание» метаязыка, например: لا وجه ل (нет лица для) «нет основания для». Семантика б фразеологизмов с компонентом وجه не сводима к одной смысловой рубрике, например: غلب وجهه (его лицо отсутствует) «он скончался», في وجهه (в его лице) «перед кем-либо», لوجه الله (для лица Аллаха) «ради Аллаха», «бескорыстно».

Изменение цвета лица в сознании арабов проявляется в двух морально-этических аспектах. Белое лицо является маркером положительной коннотации. Когда хотят порадовать кого-либо, то метафорически обеляют лицо адресанта: «Сын обелил лицо своего отца» («Сын обрадовал отца») [6:876]. Придание лицу белого цвета: «وجهه بيض» (обелить его/свое лицо) является маркером проявляемого почтения по отношению к кому-либо или обелить самого себя перед кем-либо [там же]. Наоборот «очернить лицо» – проявление неуважения к кому-либо, либо опозорить себя: «وجهه نسو» (очернить его/свое лицо) «очернить, опозорить». В арабской этничности нанести обиду в лицо – крайняя степень неуважения: «оскорбил в лицо» «وجهه في هادن» В случае, когда араб упрекает кого-либо «он ест его лицо», ср.: «وجهه أكل» (есть лицо) «упрекать» [6, с. 876]. «وجهه أخذ» (взять на свое лицо) «взять на себя» воспринимается как позволить себе лишнее по отношению к кому-либо. Ментальная сущность двусмысленность, двуличность предостигает как «وجهين نو» «два лица» [6, с. 876]. Личина, маска арабам представляется как «лицо, взятое взаимно», «المستعار الوجه».

Именитая личность – это «лицо страны» «وجه البلاد» [6: 876] в то же время честь, достоинство концептуализировано как «вода лица» «وجه ماء». Материальную пресыщенность репрезентирует фразеологизм: «الرزق يرذ وجهه» (его лицо отвергает, отклоняет средства к существованию).

Вторая тематическая группа, объединяющая 9 фразеологизмов, кодифицирует образ действия. То, что происходит вечно, оно имеет место на «лице эпохи» «الوجه على الدهر» (на лице эпохи) «постоянно, вечно» [6, с. 876].

В зависимости от семантики определений, характеризующих ключевое слово «лицо» инвариантный образ действия ситуативно меняется. Нами отмечены следующие ситуативные значения, обусловленные минидискурсом: «(каким-то лицом) «каким-бы то ни было способом»; «خراً وجهه على» (по другому лицу) «по-иному»; «تقريب وجهه على» (на лице близости) «приблизительно».

В приведенных контекстах лексическое значение соматизма «وجه «лицо» имплицитно, эксплицируется грамматическая семантика наречия, ср.: также: «وجهه على» (на его лице) «должным образом»; «وجهه أحسن على» (на самом лучшем лице) «наилучшим образом»; «الوجه بعض من» (из некоторых лиц) «в некотором отношении»; «الوجه كل من» (от всех лиц) «со всех сторон».

В трех фразеологизмах соматизм «وجه «лицо» выступает в функции прототипического денотата, который метафорически номинирует:

- а) фазу луны: «القدر وجهه» (лицо луны);
- б) циферблат часов: «الساعة وجهه» (лицо часов);
- в) «лицо дня» «النهاري وجهه».

Два фразеологических синонима с разной внутренней формой при одном и том же ключевом слове «лицо» номинирует абстрактную сущность, передаваемую словами «нет основания для» метаязыка, ср.: «ل وجهه لا» (нет лица для) «нет основания для»; «حق وجهه غير من» (от лица иной) «нет основания для».

Семантика 8 фразеологических единиц не сводима к единой теме, но они отражают особенности этнического мышления арабов: «الوجه لوجه كان» (быть лицом к лицу) «стоять напротив, стоять лицом к лицу»; «الله لوجه» (ради лица Аллаха) «ради Бога, бесплатно, даром»; «وجهه غاب» (его лицо отсутствует) «он скончался». В рассматриваемом случае отсутствие воспринимается как небытие, кончина. Направление, куда направлено лицо при движении, становится прототипической основой для номинации направления: «وجهه على مضى» (идти на свое лицо) «идти своей дорогой».

Библиографический список

1. Алиева П.М. Благопожелания в аварском и арабском языках. *Актуальные проблемы арабской филологии и методики преподавания арабского языка*: Сборник материалов IV международной научной конференции, Грозный: 2017.
2. Ахмедова Р.С. Приветствия в арабском и чеченском речевых этикетах. *Актуальные проблемы арабской филологии и методики преподавания арабского языка*: сборник материалов IV международной научной конференции, Грозный: 2017.
3. Магомедова С.И. *Соматизмы «глаз», «сердце», «голова» в объективации картины мира (на материале аварского и арабского языков)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.
4. Меджидова З.С. *Семантико-когнитивный анализ ЛСГ «зрительное восприятие» в свете межкультурной коммуникации (на материале аварского и арабского языков)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2017.
5. Морозова А.С. Национально-культурная специфика меронимических фразеологизмов современного арабского литературного языка. *Арабская филология*. Москва, 2004; Вып. 2.
6. Баранов Х.К. *Арабско-русский словарь*. Москва, 1989.
7. Саидов М. *Аварско-русский словарь*. Москва, 1967.
8. Хайбулаев М., Хайбулаева М. *Аварско-русский фразеологический словарь*. Махачкала, 2004.
9. Фавзи А.М., Шкляр Б.Г. *Учебный русско-арабский фразеологический словарь*. Москва, 1989.

References

1. Alieva P.M. Blagopozhelaniya v avarskom i arabskom yazykah. *Aktual'nye problemy arabskoj filologii i metodiki prepodavaniya arabskogo yazyka*: Sbornik materialov IV mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Groznyj: 2017.
2. Ahmedova R.S. Privetstviya v arabskom i chechenskom rechevyh 'etiketah. *Aktual'nye problemy arabskoj filologii i metodiki prepodavaniya arabskogo yazyka*: sbornik materialov IV mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Groznyj: 2017.
3. Magomedova S.I. *Somatizmy «glaz», «serdce», «golova» v ob'ektivacii kartiny mira (na materiale avarskogo i arabskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2009.
4. Medzhidova Z.S. *Semantiko-kognitivnyj analiz LSG «zritel'noe vospriyatie» v svete mezhkulturnoj kommunikacii (na materiale avarskogo i arabskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2017.
5. Morozova A.S. Nacional'no-kul'turnaya specifika meronimicheskikh frazeologizmov sovremenno arabskogo literaturnogo yazyka. *Arabskaya filologiya*. Moskva, 2004; Vyp. 2.
6. Baranov H.K. *Arabsko-russkij slovar'*. Moskva, 1989.
7. Saidov M. *Avarsko-russkij slovar'*. Moskva, 1967.
8. Hajbulaev M., Hajbulaeva M. *Avarsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala, 2004.
9. Favzi A.M., Shklyarov B.G. *Uchebnyj russko-arabskij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 04.02.19

УДК 811.359

Mallaeva Z.M., Doctor of Sciences (Philology), Senior Researcher, Institute of Language, Literature and Arts, Dagestan Scientific Center, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: logika55@mail.ru

Omarova Z.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru
Khashtikhova Sh.Sh., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: khashtikhova00@mail.ru

ETHNOCULTURAL CHARACTERISTICS OF PROVERBS. The article considers proverbs of Dagestani languages, which have an ethnographic, folklore character. Proverbs and sayings preserve concepts, a word of the past, but today they disappear. Studying them, a researcher runs into the great difficulties. In order to study the origin of this or that proverb, one has to carry out special historical-ethnographic, etymological, linguistic analyses, which, in their turn, cannot always give a desired outcome. The proverbs of the closely related Dagestani languages have a common semantic platform with different variants. The common basic phraseological fund with similar formal and structures is due to the fact that all Dagestani languages and peoples have passed almost the same way of development and formation.

Key words: Dagestani languages, ethno-colored proverbs, structural bases, brevity, figurativeness, proverbs expressing the ethnic mentality.

З.М. Маллаева, д-р филол. наук, проф., Институт языка, литературы и искусств ДНЦ РАН г. Махачкала, E-mail: logika55@mail.ru

З.С. Омарова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru
Ш.Ш. Хаштихова, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: khashtikhova00@mail.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОСЛОВИЦ

В статье исследуются пословицы дагестанских языков, которые носят этнографический, фольклорный характер. Пословицы представляют собой очень древний слой фразеологии. В пословицах и поговорках сохранились понятия, слова, имевшие место в прошлом, но давно исчезнувшие. При их изучении специалист сталкивается с большими трудностями. Чтобы раскрыть происхождение той или иной пословицы, требуются специальные историко-этнографические, этимологические и лингвистические разыскания. В некоторых дагестанских паремиях встречаются также лексические архаизмы, слова, вышедшие из употребления, малоупотребительные или слова, употребляющиеся сейчас, но с другим значением.

Такие художественные средства, как: краткость, ритм, рифма, образность и параллелизм, характерные для пословиц и поговорок, способствуют выразительной функции пословиц. Специальные речевые средства организации структуры пословиц и поговорок усиливают их выразительность и экспрессивность. Одним из таких средств является рифма. Как правило, рифмующиеся компоненты являются смысловыми центрами пословиц и поговорок. Пословицы близкородственных дагестанских языков имеют общую семантическую платформу с различными вариантами. Единый основной фразеологический фонд со сходными формально-грамматическими структурами обусловлен тем, что дагестанские языки прошли приблизительно одинаковый путь развития и становления.

Ключевые слова: дагестанские языки, этно-окрашенные пословицы, структурная организация, краткость, образность.

The wide use of the special expressive means in proverbs is not occasional. A proverb is a verbal kind of folk poetry. This circumstance makes some linguists doubt (including) of proverbs to the phraseology. From our point of view a proverb must be considered both in folklore and in phraseology. A proverb refers to folklore by its origin. But taking into account the fact that a proverb is always reproduced in the speech, but is not produced in it anew, we must refer a proverb to phraseology.

Structurally and semantically the proverbs have an especial place among other phraseological units. Specificity of the proverbs and sayings is in the fact that they are equal with a sentence and are characterized by a reserveness of a form. So far as reserveness of a form can be a feature of a separate idiom, didactic meaning can be considered to be their integral characteristics [1, p. 98]. S.I. Ozhegov characterizes a proverb as a short folk aphorism with didactic meaning; a folk aphorism [2, p. 521].

The wide use of the special stylistic means promotes the expressive function of proverbs. These means are: brevity, figurativeness, rhythm, rhyme, parallelism.

The brevity is a main stylistic law of a proverb. It is the brevity which gives to a proverb folk origin and distinguishes it from a sentence, the literary variant of a proverb. For example, short, apt proverbs which in a few words gives colorful, rich knowledge of life: Avar: *Хьуц! тьлааге!* 'Don't pour the mire!'; *Цее вилья, нахъеге валаге!* 'Go ahead and look behind!'; *Кьолаге босе, кьабулаге тьлуте!* 'When gives – take, when bits – run away!'; Dargi: *Адам убк1ар, у капан.* 'A man dies, but his name lasts.'; *Х1ура х1ери, царх1илтира бати.* 'Live and let others live.'; *Замнали сагъьери.* 'Time cures.'; *Заманали далдуру.* 'Time settles everything.'; *Сабур – алжанала умхь.* 'Patience is the key to paradise'; *Сабур мургы саби.* 'Patience is gold' and others.

Figurativeness refers to Avar proverbs, though it is not their necessary attribute. In the Avar language there are fully figurative, partially figurative and non-figurative proverbs. Figurative shift has both metonymical and metaphorical character. Figurative phraseological units refer to different kinds of metaphor. Metaphor is used for denoting a certain unit of speech. V.N. Teliya considers that metaphor is connected with human factor: «...owing to it the national cultural richness which is gathered by language group in the process of its historical development is depicted» [3, p. 173]. The figurative transfer in proverbs of the Avar language is based on the denoting of abstract notions and human relations by names of lifeless things and animals. The figurative proverbs and sayings often consist of zoosemic names, names of everyday life things, e.g.: Avar: *х1ама* 'donkey': *Х1амие х1алтти камуларо.* 'There is always work for donkey'; *борохъ* 'snake', *цер* 'fox': *Борхъхъеого шуршупев, цархъеого гаргалев.* 'As a creeping snake, as a speaking fox'; Dargi: *Мазали бец1 бурцуси х1ебирар.* 'A sheep will not catch a wolf' etc.

Amazing paradox of the poetics of the paremia lies particularly in the fact that while using one and the same type of linguistic phenomena as well as the objects of the environment for creating new images, it practically not only coincides with different nations, but also differs with its various aspects [4, p. 590].

A wide-spread way of creating figurativeness of proverbs and sayings in the Avar and Dargi languages is parallelism which forms proverb structures consisting of two

parts: Avar: *Мускинлы рогыо гуро, бечельи гьунар гуро.* 'Poverty is not disgrace; richness is not a great deed'; *Жавъгар кисинбди тун, калек балагъуе!* 'Having a pearl in the pocket one doesn't look for pence!'; Dargi: *Агарав – ях1бара, лебу – мях1камбара.* 'If you don't have something live without it, if you have – save it'; *Урези агарав – х1яа агара.* 'No shame – no conscience'; *Урези детахъиб, балагъ чебактиб.* 'If you lose shame, troubles will come upon you'; *Г1ях1си кьисмат – талх1 саби.* 'Good fate is happiness'; *Х1ялалли узуси – паргъатли усар.* 'Who works with conscience, sleeps well' etc. The expressiveness of proverbs and sayings is strengthened by phonetic and morphological peculiarities and by special speech means in their structure. Rhyme is one of them. Rhyming components, as a rule, are the main notional centers of the proverbs and sayings: Avar: *Ургъич1оо вагъани, вагъич1оо хола.* 'If you fight without thinking you will die before the fight'; *Раг1и г1арац буго, г1ин т1ами месед буго.* 'A word is silver, silence is gold'; Dargi: *Сабурла вег1 мурадлич1и виур, сабурагар х1ейур.* 'A patient man will achieve his goals, impatient will not'; *Сабурла вег1ла умхьу – мурышла, гьалаксилла – сигла.* 'The patient's key is made of gold, the impatient's – of rye' etc.

The figurativeness and general meaning of the contents which are higher than its uniqueness, often collect and reflect a recognized experience, which provides the paremia with convincement and verity, which cannot be called just a reprimand or annoying super-estimation. The proverbs of the closely related Daghestanian languages have a common semantic platform with different variants. Common basic phraseological fund with similar formal and grammatical structures is due to the fact that all Daghestanian languages and peoples passed almost the same way of development and formation. Proverbs and sayings preserved conception, a word of the past, but today they have disappeared. Studying them, a researcher runs into great difficulties. In order to study an origin of this or that proverb, one has to carry out special historical-ethnographic, etymological, linguistic analyses, which, to their turn, cannot always give a desired outcome. The proverbs, which have an ethnographic, folklore character, are numerous in the Daghestanian languages.

The proverbs and sayings of the Daghestanian languages are filled with extra-linguistic facts, reflecting important historical landmarks of the people. E.g. the events connected with the Khazarian Kaganats, 6th century state on the territory, in which Daghestanian entered, were reflected in the Lak proverbs: *Хазар хазна бусса ххай бур.* 'They think that I had a Khazarian treasury.' Later on, after the appearing of the institute of Khan, 'Khazarian treasury' was changed by 'Khanian treasury'. The noteworthy landmarks of the history of the Daghestanian peoples were reflected in such proverbs, as thus: in Lak p: *Тимуреу усса акъар, Шамхалгу бутта акъар.* 'Neither Temyr is a brother nor Shamkhal is a father'; *Чулакъ Сурхайханья, утти чулакъ Надир-шагъери.* 'Surkhaikhan was awkward, now Nadir-Shah became awkward'; in Avar: *Шагъ г1адаллун ватани, Дагъьстаналъулун рагъде вичан те.* 'If the Shakh is out of his senses, let him fight with the Daghestanians'; *Гуллида Х1ажимурад тьларо.* 'A bullet does know Khadjimurat' and others.

Ethno-colored proverbs (proverbs expressing the ethnic mentality) reflect the philosophy of maintainers, deriving their strength from surrounding nature. Everything,

what is connected with the world outlook of the people, with its moral and aesthetical arrangements, etiquette, way of life, attitude, is reflected in proverbs and sayings, e.g. in the Lak proverbs: *Шаьнал ххазинагу къачча, къизилбашнуу къачча, тархъанну нава ччива*. 'I don't want the treasures of the Shakh, I don't want to be Qizilbash, I want to be free'; in the Avar proverbs: *Тушманасул пайдаялдаса гьудуласул зарар лъиклаб*. 'Better harm from a friend than profit from an enemy'; *Гьобол вачунарев кьо бачунагви*. 'Do not let any day without a guest'; *Бахларчи чол кьолонив холев*. 'Hero dies on a horse'; in the Dargi proverbs: *Къяшми гьадатес – диркъа, къакъ ибкъазс – дубура*. 'Plain is for stretching legs, mountain – is for leaning' etc.

Similar proverbs demonstrate moral and ethical norms: courage, hospitality, friendship, faithfulness, good-neighbourliness, intolerance towards treachery.

Many proverbs and sayings of the Daghestanian languages reflect the love for a native land, assess courage and honour of a man, denounce cowardice, betrayal: in the Lak proverbs: *Вирттал лит1айссар, ц1арду лич1айссар*. 'Heroes die, but their names remain forever'; *Вил варсул дурсса дак1ний чаннан цукун дишиви?* 'How to boil steel on your felt chest?' *Чуера учин биъассар, чувшигу дан зах1матссар*. 'It is easy to say 'I am a man', but committing manly action is difficult'; *Буттал к1ану ниц1аяреу нац1уссар, бакъухъраяр нах1уссар*. 'Mother land is sweeter than honey, tastier than halva'; *Гьари чувнан ляхъху к1ану Багъдадри*. 'For everyone a mother-land is his/her Bagdad'; *Ватандалул аьрчи ва щин мусири*. 'Land and water of a mother-land are gold'; in the Avar proverbs: *Ватлан хириясул хвел буклунаро*. 'Who loves a mother-land, he/she does not die'; *Ватлан цунун хварав чи хабалъ ч1аго вуклуна*. 'A man who died for defending a mother-land, he is alive even in a grave'; *Нилььерго улка – эбел, чияр улка – бесдал эбел*. 'Your country is mother, foreign country is a stepmother.'

The Daghestanian proverbs uplift intellect, knowledge, education, sharpness, they criticize ignorance. E.g. in the Lak proverbs: *За къак1улмагу мурч1имагу цава цар*. 'An illiterate man and a blind are similar'; *К1улливи муდანна канихъсса ххазинар*. 'Knowledge – it is a constant treasure in hands'; *Элму дакъу кару дакъур*. 'Who is not educated (lit. 'has not got science') he is without hands';

in the Avar proverbs: *Щибаб жо глемерлъанаглан учульгула – глемулялзул къимат глемерлъанаглан цик1к1уна*. 'Any thing – the bigger the cheaper, only knowledge – the more the more expensive'; *Гладалав гьудуласдаса глаквилав тушман лъиклаб*. 'Better a clever enemy than a foolish friend', etc.

Status of a woman in society is also reflected in proverbs. in the Lak proverbs: *Къатта щарссанири бавц1усса*. 'Home is held on a woman'; *Янналулли чув айсса, чалли исвагъи айсса, ми цинявгу щялмахъри, щарссанилли чув айсса*. 'Clothes make a man, a horse adorns a man, all these are nonsense, a woman makes a man man'; *Щарсса дакъасса къуш – чиракъ бакъасса къатта*. 'Home without a woman is the same as a hearth without a lamp.'

According to ethical norms, in the Daghestanian society to pay a compliment to children, and the more to a wife, is not accepted; e.g. in the Lak proverbs: *Оьрч1ая ц1а дайма ач1и авлия, щарссания ц1а дайма – щала авлия*. 'Who pays a compliment to a child is a half-fool and who pays a compliment to a wife – a perfect fool'; in the Avar proverbs: *Лъади йецилуев чи габдал вуго*. 'A fool is that, who pays a compliment to a wife', etc.

An observation on the proverbs of the Daghestanian languages allows us to conclude that a national language influences on reflecting the world to a certain extent and on formatting the character of its possessor (speaker?). National and cultural semantics, represented on all the levels of a language is the most vividly manifested in phraseologisms and paronyms. If in Lak proverbs the Khan is idealized, (cf.: *Мукъц1ала адаминалуксса аькьлу бакъахъурча, ханшиву дан къашайссар*. 'If you have not got wit of forty men, than it is impossible to be the Khan'), then in closely related Dargi, the speakers of which never knew the Khans, Shakhs, such function was moved to Jamaat (men from the same village), cf.: in the Dargi proverbs: *Шантала тур варгъила биаллира, кабих1ур*. 'A fellow-villager's sword will strike, even if it is made of thick felt'; *Шанта баркъаб хлед*. 'Let a fellow-villager denounces you'; *Шанта чебъахъибси тлуу изуси ах1ен*. 'A finger cut by a fellow-villager, does not hurt' etc.

The same similarity is observable among the proverbs spread in the North and South dialects of Avar. If in the proverbs of the Khunzhakh dialect a great role is assigned to Khans and nutsal *Гьардарал хунз, глайиб реххизе нацаби руел*. 'The Khunzhakhs are well. They have nutsal, who can be charged with everything'), then in the paronyms of the South dialects, the speakers of which always were free, independent and lived in free society, the leading concepts were jamaat – a friend, kunak – modesty, courage – a horse, cf.: Avar: *Гунар гьечлеб чоца ч1ел босуларо*. 'A sticky horse does not reach to finish'; *Руссун херлъич1они чу херлъуларо*. 'A good feed does not make a horse old'; *Чу щолебги буклун хламихъ аниш гьабуге*. 'If you can buy a horse, then why you dream of an ass'; Dargi: *Хъайг1иб бег1ти лех1ели, хъалчиб ах1ли къяш камайц1ид*. 'when your parents are in, don't step (noisily) on the roof'; *ц1ахдешла мах дек1си бирар*. 'the load of shame is heavy'; *бех1бихъуд вайсила, ахир хайрила х1ебирар*. 'Bad beginning will not have good ending \ A bad beginning makes a bad ending'; *Г1ямру дельх ах1ен, шди тикрарх1ейрар*. 'life is not a dance, it cannot be repeated'; *Ламусчевси гьаракълавад чейур*. 'conscientious can be seen a mile away' etc.

During the centuries each people works through this or that ethnic stereotypes which exist in their culture and consolidate them in the form of proverbs and sayings in a language. «The world which is given to us in ingenious experience, which is always the same, is comprehended differently in the different languages, even in those, which is spoken by peoples, which are the well-known unity from the cultural viewpoint» [5, p. 69]. Ethno-cultural mentality of speakers of a language is the most clearly reflected just in proverbs and sayings.

Библиографический список

1. Mallaeva Z.M. National-cultural specificity of paronyms of the Daghestanian languages. *Материалы Международной научно-практической конференции «Культура как основной потенциал формирования позитивного имиджа Кавказа»*. Пятигорск. 2013: 98 – 102.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Москва, 1973.
3. Телия В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Москва, 1983: 173 – 204.
4. Тарланов З.К. *Избранные работы по языкознанию и филологии*. Петрозаводск, 2005.
5. Щербина Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: «Наука», 1974.

References

1. Mallaeva Z.M. National-cultural specificity of paronyms of the Daghestanian languages. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Kultura kak osnovnoy potencial formirovaniya pozitivnogo imidzha Kavkaza»*. Pyatigorsk. 2013: 98 – 102.
2. Ozhegov S.I. *Tolkoviy slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1973.
3. Teliya V.N. Metaforizatsiya i ee rol' v sozdanii yazykovoy kartiny mira. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira*. Moskva, 1983: 173 – 204.
4. Tarlanov Z.K. *Izbrannye raboty po yazykoznaniiyu i filologii*. Petrozavodsk, 2005.
5. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad: « Nauka », 1974.

Статья поступила в редакцию 14.02.19

УДК 81'42

Mordovina T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: vmordovina76@mail.ru
Voyakina E.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: voyakina.elena@yandex.ru
Koroleva L.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: lyu-korolyova@yandex.ru

SCIENTIFIC DISCOURSE THROUGH THE PRISM OF THE SOCIOLINGUISTIC APPROACH AND COGNITIVE LINGUISTICS. Modern linguistic ideas about the phenomenon of "discourse" are based on the concept of "text". According to the narrow approach, discourse and text are considered as two sides of the speech work, and according to the broad approach, the concept of discourse includes both text and speech. The article attempts to consider the scientific discourse as an institutional-oriented type of the discourse from the position of the sociolinguistic approach, and as a phenomenon that includes special mental spaces representing different types of knowledge and performing the function of providing and transferring knowledge and information, that is, from the point of cognitive linguistics. The authors conclude that the scientific discourse is at the same time a specific way of speech behavior, a special kind of activity and a product in the form of a scientific text.

Key words: scientific discourse, text, institutional discourse, speech activity, scientific and cognitive activity, scientific thinking, aspects of scientific knowledge.

T.V. Мордовина, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: vmordovina76@mail.ru
Е.Ю. Воякина, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: voyakina.elena@yandex.ru
Л.Ю. Королева, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: lyu-korolyova@yandex.ru

НАУЧНЫЙ ДИСКУРС ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА И КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Современные лингвистические представления о явлении «дискурс» базируются на понятии «текст». С точки зрения узкого подхода дискурс и текст рассматриваются как две стороны речевого произведения, а с точки зрения широкого подхода понятие дискурс включает в себя и текст, и речь. В статье предпринята попытка рассмотреть научный дискурс, как институционально-ориентированный тип дискурса с позиции социолингвистического подхода, и как явление, включающее в себя особые ментальные образования репрезентации разных типов знаний и выполняющее функцию обеспечения получения и передачи знаний и информации, то есть с точки зрения когнитивной лингвистики. Авторы приходят к выводу, что научный дискурс одновременно является специфическим способом речевого поведения, особым родом деятельности и продуктом в виде научного текста.

Ключевые слова: научный дискурс, текст, институциональный дискурс, речевая деятельность, научно-познавательная деятельность, научное мышление, аспекты научного знания.

Дискурс, как явление сложное и многогранное, давно находится в области интересов, как языкознания, так и смежных с ним областей знания. Психология, культурология, социология и другие дисциплины имеют свой подход к изучению этого явления и свои направления исследования.

Прагматическая лингвистика представляет дискурс в виде интерактивной деятельности участников общения, психолингвисты рассматривают дискурс как переключение от внутреннего кодирования к внешней вербализации речи, психолингвисты интересуются типами речевых ошибок и нарушениями коммуникативной компетенции. Лингвистический подход ориентируется на индикацию регистров общения, жанровых разновидностей письменной и устной речи, а структурно-лингвистический – на описание сегментации дискурса. Лингвокультурное направление изучения дискурса работает над установлением специфики общения в рамках определенного этноса, а когнитивно-семантическое направление изучает дискурс с точки зрения сценариев, фреймов, когнитивных, ментальных схем. Социолингвистика рассматривает дискурс с точки зрения анализа участников и обстоятельств общения в социокультурном контексте.

Дискурс постоянно приобретает новые интерпретации и характеристики, меняя смыслы и определения, становясь все более многозначным явлением.

Многие исследователи определяют дискурс через понятие «текст», и часто текст и дискурс рассматриваются или как противопоставляющиеся, или как взаимозаменяемые явления. Одни из них считают, что дискурс – есть текст (часть текста, состояние текста, тип текста), а текст – есть дискурс (часть дискурса, состояние дискурса, тип дискурса). Другие пытаются дифференцировать текст и дискурс по ряду различных критериев (фактор ситуации, интерактивность речевого взаимодействия, функциональность, динамичность-статичность и т. д.) [1; 2; 3].

С точки зрения такого узкого подхода дискурс и текст рассматриваются как две стороны речевого произведения: *дискурс* представляется *динамическим процессом порождения и восприятия текста*, а *текст* видится *письменной фиксацией речевой деятельности, знаковым продуктом*.

Широкое толкование дискурса, предполагает, что в понятие *дискурс* входят в себя и *текст*, и *речь*, но они не являются равнозначными аспектами. И текст, и речь – видовые аспекты, а понятие «дискурс» является объединяющим их, родовым понятием. То есть, *дискурс при данном подходе* понимается как *речевая деятельность* (широко), а *текст* (в узком толковании) представляется в виде языкового материала, зафиксированного на каком либо носителе. Таким образом, термины *речь* и *текст* будут видовыми по отношению к объединяющему их родовому термину *дискурс*.

Дискурс в широком значении можно рассматривать в виде контекстуально обусловленного речевого произведения, мыслимого как единство динамического процесса его порождения и восприятия, и продукта, фиксирующий речемыслительную деятельность автора в виде целостного, связанного, организованного текста, являющегося материалом для деятельности интерпретатора [4].

Следующим шагом станет рассмотрение свойств научного дискурса, как объекта изучения социолингвистики и когнитивной лингвистики.

С позиции социолингвистики научный дискурс считается одним из типов институционального общения. [5; 6; 7].

Его институциональная сущность проявляется в принадлежности *участников общения* к определенному социальному сообществу (институту).

Согласно В.И. Карасику, институциональное общение представляет собой «коммуникацию в своеобразных масках» [8], а соответствующий тип дискурса – это «специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [9]. Основой институционального дискурса является взаимодействие определенной пары участников – продавца и покупателя, ученика и учителя, парикмахера и клиента и т. д. У такого рода общения всегда есть четкая цель и прототипное место (парикмахерская, школа, магазин и т. п.)

Институциональному дискурсу присущи конститутивные признаки (организация, условия, участники), нейтральные признаки (типичные для любого другого дискурса), а так же признаки институциональности (ролевые особенности взаимодействующих) и признаки типа институционального дискурса (признаки, указывающие на тип сообщества).

С точки зрения институциональности В.И. Карасик выделил такие признаки научного дискурса, как *участники* (ученые, исследователи, «коллеги»); *хронотоп*

(место взаимодействия – лаборатория, кабинет и т.п.); *цель* («процесс вывода нового знания о предмете, явлении, их свойствах и качествах, представленный в вербальной форме и обусловленный коммуникативными канонами научного общения – логичностью изложения, доказательством истинности и ложности тех или иных положений, предельной абстракцией предмета речи» [10]); *ценности* (исследование, знание, истина); *стратегии* выполнения, экспертизы и внедрения исследования в практику; *тематика* (естественнонаучные и гуманитарные области); *разновидности и жанры* (статьи, доклады, монографии); *прецедентные тексты* (интертекстуальность); *дискурсивные формулы* (клише) [8].

То есть, с точки зрения социолингвистики *научный дискурс – институционально-ориентированный тип дискурса, цель которого – процесс выведения нового знания об окружающем мире, представленного в вербальной форме и обусловленного коммуникативными канонами научного общения, участниками которого являются ученые-исследователи, способом реализации – научный диалог, а его ценности заключены в ключевых концептах: истина, знание, исследование* [8].

В течение последнего десятилетия акценты изучения научного дискурса сместились в сторону когнитивной лингвистики.

Дискурс характеризуется наличием особых ментальных образований представления разных типов знаний, функцией обеспечения получения и передачи опыта, знаний, информации. Следовательно, можно предположить, что дискурс должен выступать в нескольких ипостасях одновременно: он является *средой* получения и передачи информации, является вербальным *способом* презентации знаний, опыта и информации, а также предоставляет *средства* выражения знаний, опыта и информации – языковые знаки [11].

Исходя из этой точки зрения, роль научного дискурса как среды связана с представлениями о времени, месте коммуникации, о самих коммуникантах, условиях и т. п. Его роль как способа и средства выражения знаний, соответственно, связана с различными видами экстралингвистических знаний и средствами их языковых репрезентаций. Эти знания представляют собой некую совокупность, со специфическими отличиями в каждой области деятельности. Успешность коммуникации зависит от учета этих отличий. Научный дискурс имеет свои особенности.

Содержанием познавательной деятельности ученого является выработка научного знания при помощи решения научных проблем. Целью любого научного исследования можно назвать знания (достоверные), не только описывающие и объясняющие открытые явления, но и предсказывающие новые. Основой научного исследования является научное теоретическое мышление, характеризующееся объективностью, логикой, доказательностью и последовательностью.

Научную деятельность можно охарактеризовать как «познавательная» (направлена на разработку новых научных знаний), «речемыслительная» (осуществляется языковыми средствами) и «обслуживающая» научную сферу. Следовательно, научный дискурс – это не только среда, способ и средство познания и получения-передачи знаний, но и форма реализации самой научной деятельности посредством различных стратегий.

Наука является своеобразной формой общественного сознания и обладает смыслами и/или знаниями, присущими всему научному сообществу и существующими в виде определенной научной картины. Такая научная картина формируется как на основе индивидуального сознания (ученого), так и на основе коллективного сознания, создавая базу экспертных знаний, отражающуюся на языковом уровне. Таким образом научная картина мира становится вербализованной.

Научной картине мира присущи определенные элементы научных знаний, являющиеся постоянными (знания о свойствах, предметах, об объектах и явлениях). Они представлены на когнитивном уровне в виде совокупности концептов-понятий и категорий, соотносящихся с языковыми средствами, которая может быть представлена посредством различных когнитивных форматов или структур, обеспечивающих передачу и хранение научных знаний (*пропозиции, фреймы, сценарии* и т. д.).

Хорошо известен сценарий научно-познавательной деятельности ученого, который моделирует научное мышление: *проблемная ситуация* → *проблема* → *идея* → *гипотеза* → *доказательство гипотезы* → *закон, вывод* [12].

Проблемная ситуация – это двигатель научной деятельности, активизирующий умственный процесс, но, как правило, не описывающийся в тексте, а

являющийся этапом лабораторной работы. Проблемная ситуация неразрывно связана с *проблемой* – «знанием о незнании», областью неизвестного. (Проблемная ситуация может возникнуть из-за нескольких проблем, но и решение одной проблемы может нормализовать часть проблемной ситуации.) Что бы решить проблему, необходимо высказать *идею* (переход от оценки и переосмысления существующего научного знания к формированию нового) и сформулировать *гипотезу* (предположение), которую необходимо доказать, то есть представить логическое обоснование ответа на проблемный вопрос. И завершается процесс когнитивной деятельности ученого *выводами и законами*, представляющими собой новое концентрированное знание.

Речевые произведения (тексты) отражают отдельные (индивидуальные) варианты научной картины мира, различаясь толкованием результатов, понятий, процессов, свойств и т. п., что выражается через определения, объяснительные и/или описательные сегменты дискурса, примеры, аргументацию и т. п.

Постоянными элементами картины мира следует считать различные типы взаимообусловленных и подчиненных прагматическим целям научной коммуникации знаний, которые могут быть: экстралингвистическими и лингвистическими, научными и обыденными, историческими и современными и т. д.

М.П. Которова, опираясь на двойственную природу научного знания (как статичного продукта и как динамичного процесса познания), делит знание как на аспекты (*онтологический, аксиологический и методологический*), так и на отдельные этапы его формирования.

Содержание соотносят с *онтологическим аспектом* знания. Оно связано с результатом познавательной деятельности исследователя, когда знание рассматривается логико-семантическая сущность. Прослеживая авторские логико-семантические связи между исходными, основными и уточняющими понятиями можно построить график понятийной структуры научного текста.

Способность исследователя к рациональному оцениванию известного и неизвестного знания через призму новизны, актуальности и достоверности соотносят с *аксиологическим аспектом*.

Интерпретации знаний ученого и способы их интерпретации и обоснования связывают с *методологическим аспектом*. Его рассматривают через установление логико-семантических отношений между понятиями, посредством их деления, или обобщения по определенным признакам [13].

В процессе продуцирования научной речи, ученый, таким образом, играет две важнейшие роли: роль субъекта научной коммуникации, представляющий результат своего исследования в виде научного текста, а также роль непосредственного субъекта познания по отношению к объекту познания. Познающим субъектом является адресат коммуникации – специалист определенной области науки, выдвигающий к научному тексту определенные

требования. Автору необходимо на них ориентироваться для осуществления успешной научной коммуникации [13]. Одним словом, одинаковое направленное мысли и сути процесса у автора и читателя – очень важная составляющая научной коммуникации. Таким образом, можно сделать вывод о том, что научный текст представляет не только новое знание, как результат познавательной деятельности ученого, но и отражает последовательность этапов этой деятельности.

Рассматривая научный дискурс с точки социолингвистического подхода и когнитивной лингвистики, авторы статьи пришли к выводу, что научный дискурс является специфическим способом речевого поведения представителей научного сообщества, который отражает их стереотипы и нормы, идеологию и ценности, мотивы и цели; он также является особым родом деятельности (превращает идею в текст в зависимости от коммуникативной задачи ученого и ситуации общения), и, конечно, научный дискурс – это продукт, представленный в виде целостного, связанного, организованного научного текста, в котором отражены этапы формирования научного знания.

Принимая научную речь в качестве видового аспекта научному дискурсу, можно говорить о том, что ему присущи признаки как деятельности, так и текста, как продукта этой деятельности.

Признаками когнитивно-дискурсивной деятельности можно считать:

- *субъект*, коим является автор научного исследования;
- *адресат* – читатель научного произведения, который мыслит в том же направлении, своеобразный партнер субъекта;
- *цель и мотив*, заключающиеся в формировании определенного воззрения на какие-то фрагменты действительности или в убеждении адресата в истинности/ложности утверждений автора;
- через выбор темы определяется *содержательность* дискурса;
- как любой вид деятельности, когнитивно-дискурсивная деятельность, направленная на продуцирование текста, имеет свою *структуру*, состоящую, в свою, из определенных этапов. Такими этапами являются *ориентировка, планирование, реализация и контроль*.

Научный текст, как другая сторона научного дискурса, отражает такие свойства научного стиля, как объективность, категоричность (взвешенность и соразмерность выводов), обобщенность, логичность, доказательность, точность, ясность, диалогичность (направленность на адресата).

Как речевой продукт научной деятельности, научный текст обладает структурностью (делится на единицы разной природы, разных уровней с различными функциями), когезией (структурная связность), когерентностью (содержательная целостность), информативностью, интертекстуальностью (как отражение постоянно продолжаемого открытого диалога субъектов познания).

Библиографический список

1. Brown G., Yule G. *Discourse analysis*. Cambridge: CUP, 1983.
2. Макаров М.П. *Основы теории дискурса*. Москва: Гнозис, 2003.
3. Прохоров Ю. Е. *Действительность. Текст. Дискурс*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2006.
4. Никульшина Н.Л. Особенности дискурсивного подхода к обучению иностранному языку ученых-исследователей. *Актуальные вопросы современного университетского образования*: материалы XI Российско-Американской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2008: 312 – 316.
5. Абдулфанова А.А. Научный дискурс о тексте. *Текст и дискурс*. Рязань: Издательство Ряз. гос. пед. ун-та им. С.А. Есенина, 2002: 119 – 124.
6. Гришечкина Г.Ю. *Соотношение факторов жанровой специфики и предметной области текста научной рецензии*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Орел, 2002.
7. Данилевская Н.В. *Роль оценки в механизме развертывания научного текста*. Пермь: Издательство Перм. ун-та, 2005.
8. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр.* Волгоград, 2000: 5 – 20.
9. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
10. Аликаев Р.С. *Язык науки в парадигме современной лингвистики*. Нальчик: Эль-Фа, 1999.
11. Дроздова Т.В. *Проблемы понимания научного текста*. Астрахань: Издательство АГТУ, 2003.
12. Кожина М.Н. Дискурсивный анализ и функциональная стилистика с речеведческих позиций. *Текст – Дискурс – Стиль*: сб. науч. ст. Санкт-Петербург, 2004: 9 – 33.
13. Которова М.П. *Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста (функционально-стилистический аспект)*. Красноярск: Издательство Красноярск. ун-та, 1998.

References

1. Brown G., Yule G. *Discourse analysis*. Cambridge: CUP, 1983.
2. Makarov M.P. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva: Gnozis, 2003.
3. Prohorov Yu. E. *Dejstvitel'nost'. Tekst. Diskurs*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
4. Nikul'shina N.L. Osobennosti diskursivnogo podhoda k obucheniyu inostrannomu yazyku uchenyh-issledovatelej. *Aktual'nye voprosy sovremennoho universitetskogo obrazovaniya*: materialy XI Rossijsko-Amerikanskoy nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2008: 312 – 316.
5. Abdulfanova A.A. Nauchnyj diskurs o tekste. *Tekst i diskurs*. Ryazan': Izdatel'stvo Ryaz. gos. ped. un-ta im. S.A. Esenina, 2002: 119 – 124.
6. Grishechkina G.Yu. *Sootnoshenie faktorov zhanrovoy specifiky i predmetnoj oblasti teksta nauchnoj recenzii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Orel, 2002.
7. Danilevskaya N.V. *Rol' ocenki v mehanizme razvertyvaniya nauchnogo teksta*. Perm': Izdatel'stvo Perm. un-ta, 2005.
8. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs: sb. nauch. tr.* Volgograd, 2000: 5 – 20.
9. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
10. Alikaev R.S. *Yazyk nauki v paradigme sovremennoj lingvistiki*. Nal'chik: 'El'-Fa, 1999.
11. Drozdova T.V. *Problemy ponimaniya nauchnogo teksta*. Astrahan': Izdatel'stvo AGTU, 2003.
12. Kozhina M.N. Diskursivnyj analiz i funkcional'naya stilistika s rechevedcheskih pozicij. *Tekst – Diskurs – Stil'*: sb. nauch. st. Sankt-Peterburg, 2004: 9 – 33.
13. Kotyurova M.P. *Ob 'ekstralingvisticheskikh osnovaniyah smyslovoy struktury nauchnogo teksta (funkcional'no-stilisticheskij aspekt)*. Krasnoyarsk: Izdatel'stvo Krasnoyars. un-ta, 1998.

Статья поступила в редакцию 06.02.19

УДК 821. 161. 1 – 82 – 2

Mullina D.A., postgraduate, Buryat State University n.a. D. Banzarov; teacher, Department of Stage Directing and Theatrical Performances, East-Siberian State Institute of Culture (Ulan-Ude, Russia), E-mail: dashpin@yandex.ru

TRANSFORMATION OF CLASSIC PLOT IN "BROTHER CHICHIKOV" PLAY BY NINA SADUR. The article reviews transformation of an epic plot into a dramatic form in the play "Brother Chichikov" by Nina Sadur. The author defines the means and methods, which allows the playwright to recreate the plot and composition of the poem "Dead Souls" by Nikolai Gogol. First of all, these are artistic conventions that allow to rethink the classical images of Gogol's characters, to dramatize their behavior. The reception of the grotesque used by Nina Sadur helps to emphasize the contrast of the protagonist and other characters around him as an opposition dead / alive. Traditional dramatic methods – dialogue, deed, gesture, facial expressions – are filled with the main internal conflict that drives the action and is determined by the attitude of the main character to death. Chichikov's emotional distress in the world of the dead is carried out with the help of a fantastic convention, the lyricization of his monologues. The inclusion of new actors in the textbook plot – the Stranger, Elizavet Vorobei, Napoleon / the Devil and others – is caused by a general dramatization and carnivalization of the action, by the peculiarities of the internal conflict. All this reinforces the meaning of the classic story about the dead souls and allows the modern reader / viewer to see familiar images in the aura of the lyrical-philosophical drama.

Key words: poem by Nikolai Gogol, play by Nina Sadur, dramatic action, grotesque, conventionality, deadness, lyrical monologue.

Д.А. Муллина, аспирант, преп. каф. режиссуры эстрады и театрализованных представлений, Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова, Восточно-Сибирский государственный институт культуры, г. Улан-Удэ, E-mail: dashpin@yandex.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ КЛАССИЧЕСКОГО СЮЖЕТА В ПЬЕСЕ Н. САДУР «БРАТ ЧИЧИКОВ»

Статья посвящена трансформации эпического сюжета в драматическую форму в пьесе «Брат Чичиков» Н. Садур. Рассматриваются средства и приемы в драме, с помощью которых драматург пересоздает сюжет и композицию поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души». Прежде всего, это приемы художественной условности, позволяющие переосмыслить классические образы гоголевских героев, драматизировать их поведение. Прием гротеска, используемый Н. Садур, помогает подчеркнуть контраст главного героя и других окружающих его персонажей как оппозицию мертвый / живой. Традиционные драматические приемы: диалог, поступок, жест, мимика – наполняются основным внутренним конфликтом, который движет действие и определяется отношением главного героя к смерти. Душевное неблагополучие Чичикова в мире мертвых осуществляется при помощи фантастической условности, лиризации его монологов. Включение в хрестоматийный сюжет новых действующих лиц – это Незнакомка, Елизавета Воробей, Наполеон/черт и других – вызвано общей театрализацией и карнаваллизацией действия, особенностями внутреннего конфликта. Все это усиливает смысл классического сюжета о мертвых душах и позволяет современному читателю/зрителю увидеть знакомые образы в ореоле лирико-философской драмы.

Ключевые слова: поэма Н.В. Гоголя, пьеса Н. Садур, драматическое действие, гротеск, условность, мертвенность, лирический монолог.

Трансформация эпического замысла в драматическую форму, классической прозы в современную драму – явление, характерное для художественного мира прозаика и драматурга Нины Садур (род. в 1952 г.). Так, известна её инсценировка романа-хроники Н. С. Лескова «Соборяне» (1992), по роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» написана пьеса «Памяти Печорина» (1999), по мотивам произведений В.П. Астафьева создана пьеса «Смертники» (2004), повесть А. Погорельского «Лафертовская маковница» легла в основу пьесы-лубка «Фалалей» (2013). Наибольшую известность получили ее пьесы, созданные по произведениям Н.В. Гоголя. Пьесы «Панночка» (1985–1986) и «Брат Чичиков» (1998) созданы по мотивам «Вия» и «Мертвых душ», но обе являются не инсценировками гоголевских текстов, а самостоятельными драматическими произведениями.

Активно Н. Садур обращается к переводу эпического сюжета в драматический не только «чужого» текста, но и «своего». Так, в ее творчестве встречается один и тот же сюжет и в прозе, и в драме. Например, по рассказу «Миленький, рыженький» (1983) из цикла «Ведьмины слезки» написана радиопьеса «Миленький, рыженький» (1991), по рассказу «Замерзли» (1984) – одноименная пьеса-малютка (1987); наряду с рассказом «Занебесный мальчик» (1992) существует одноименная пьеса, роман «Сад» (1993–1995) переосмыслен в пьесе «Чардым» (1997), повесть «Вечная мерзлота» (2001) – в пьесе «Летчик» (2004–2009).

Данное явление сама Садур объясняет на примере повести «Вечная мерзлота» и пьесы «Летчик»: «...Так получается только с той прозаической вещью, которую недорассказал. Есть повести и рассказы, из которых пьесу не хочется делать, нет нужды. А есть вещи, перетекающие в театральность, в них и персонажи меняются (как в «Летчике»), это ужасно интересно наблюдать» [1].

«Перетекающими в театральность» стали для Н. Садур и произведения Н.В. Гоголя. Подзаголовок и к «Панночке», и к «Брату Чичикову» – «пьеса по мотивам...» подчеркивает традиционную практику использования «чужих» сюжетов, в том числе фольклорных или так называемых «кочующих» из эпохи в эпоху, а также переложения или подражания классическим сюжетам в других жанрах и видах искусства. Недаром А. Мещанский назвал пьесы «Панночка» и «Брат Чичиков» «пьесами-римейками» с их ориентацией на широко известный источник [2, с. 42 – 43]. В их создании для Н. Садур важно было ощущение особой связи с Гоголем, особого воздействия его слова на ее творчество. Естественно ее признание о работе над «Панночкой» она признавалась: «Так долго погружалась в этот материал, что мне открылась какая-то тайна Гоголя... Когда же я читала текст, я физически ощущала, как печатное слово «Вия» углубляется, словно бездонный колодец. Столько смысла в каждом слове, что я могла просто утонуть». Перед современным писателем открывалась глубина той истины, согласно которой «любое творчество есть тайна и мистика» [3].

«Брат Чичиков» – это, прежде всего, пьеса-диалог современного драматурга с классиком, причем не только с его поэмой, но и со всем его творчеством. Вступая в диалог с классиком, Садур пытается осмыслить важную для

него тему – тему России, а стремление выразить «сокровенную суть» России особенно возмужала «в эпохи переходные, переломные, когда суть России на время обнажалась, пугала своей бездной и тайной...» [4, с. 194]. Исследователь отмечает мистическую связь с Гоголем М.А. Булгакова, написавшего в 1922 г. повесть «Похождения Чичикова, или мертвые души» и позднее создавшего инсценировку поэмы «Мертвые души» для Московского Художественного театра, а также сверхъестественную ситуацию, когда Чичиков, «мелкий бес», ловкий хитрый делец, оказался способен обмануть Сатану, которую воспроизвел Л. Андреев в романе «Дневник Сатаны» [4, с. 199]. Ощущение мира как хаоса, объединявшее художников-модернистов, оказалось созвучным замыслу современного драматурга: Н. Садур создает образ России, охваченной бесовским хаосом, это большая Россия, но в то же время она притягивает своей таинственностью, необъятностью, величием, демонической своей сущностью.

Переводя события поэмы Гоголя в драму, Садур сохраняет практически всех его героев, правда, меняет расположение эпизодов. Привычная для читателя поэмы последовательность, по которой Чичиков попадает к помещикам: Манилов, Коробочка, Ноздрев, Собакевич и Плюшкин, нарушена в пьесе Н. Садур, что свидетельствует о другой композиционной организации: после карнавала в Италию герой окажется на балу у Губернатора, а уж затем его заносит то к одному, то к другому помещику в таком порядке: Манилов, Собакевич, Плюшкин, Ноздрев и, наконец, Коробочка (в инсценировке М. Булгакова последняя отсутствует). Столкновение Чичикова с городскими чиновниками и помещиками, да еще в компании с Незнакомкой, встреченной на карнавале, движет Чичикова к хаосу, к смерти, поскольку случайность, ненаправленность передвижения объясняется неспособностью сопротивляться силам хаоса, недаром герой постоянно сравнивает себя с «баркой, волнами носимой». Последовательность встреч не имеет значения в мире пьесы Н. Садур, потому что все встреченные на пути Чичикова принадлежат миру нереальному, это мир муляжей, «монстров» [5, с. 517], их мертвенность по существу одинакова. К тому же его бричка движется в условиях бездорожья и тьмы, Селифан не видит, куда везут их лошади.

Образ мира как хаоса и хаотичность движения героя передают особенность пространства в пьесе, где отсутствуют границы, стираются координаты времени. От первой картины до последней Чичиков находится в пространстве бури, дорожной путаницы, бездорожья, время же – зга, ночь беспробудная («кнута не видишь такая лютма!») [6, с. 355]. Если в «Панночке» Н. Садур, вступая в постмодернистский «диалог с хаосом», по мнению Н.Л. Лейдермана и М.Н. Липовецкого, миру мрака противопоставляет мир жизни, т.е. подразумевается возможность гармоничного существования [5, с. 519], то в «Брате Чичикове» этого противопоставления нет, мир мыслится только как хаос. Выйти из него можно только закончив жизненный путь.

Вместе с тем действие в пьесе «Брат Чичиков» развивается так, что от сцены к сцене контакты Чичикова с помещиками постепенно теряют сходство с гоголевской поэмой, что можно заметить в изменении диалогов Чичикова с помещи-

ками, чья речевая характеристика поначалу мало чем отличается от речи героев в классическом тексте. Сцены с Ноздревым и Коробочкой уже мало напоминают гоголевский текст, они значительно деконструируются драматургом на уровне и речевой характеристики, и действия. Если сцены с Маниловым, Собакевичем и Плюшкиным в целом развиваются согласно с поэмой, хотя и с отклонениями (например, у Маниловых тонут дети, потом погибают они сами; Собакевич буквально продает мертвую Елизавету Воробей, лежащую в гробу; Плюшкина закалывает его крепостная Мавра, увиденная им в образе офицера), то истории Ноздрева и Коробочки написаны драматургом по-иному. Разговор Чичикова с Ноздревым происходит на фоне свистящих пуль, криков помещика, воя шарманки. Сам Ноздрев стреляет, машет шашкой, убегает на «приступы». Мертвых он называет павшими, но готов отдать их Чичикову в придачу с чем-то: шарманкой, кобелем, кобылой, петухами и пр. В финале пьесы он убивает своего слугу Порфирия, намеревается убить Чичикова, но, сраженный пулей, погибает сам.

К Коробочке Чичиков попадает во время бури и грозы, как и в поэме. Но дом помещицы оказывается переходом из реального, бытового в нереальное, фантастическое пространство. Это подчеркивается особой атмосферой в ее доме. Например, характерные звуки – змеиное шипение, хрип, бой часов создают мистическую атмосферу. Свой товар хозяйка предлагает Чичикову среди ночи, во время его сна и, кажется, сама причастна мистическому пространству. Она гадает на картах, произносит похожие на заклинания слова («Чурихр! Слово мое крепко!»). А главное – она выключена из реального мира: говорит, что не существует никакого города, а есть только Трепаково, Харпакино, Свиныно и соответствующие помещицы – Трепаки, Харпакин, Свинын. Неотвязчивую Коробочку топят в перине появившаяся Елизавета Воробей. История Коробочки на этом завершается. В фантастическом пространстве дома Коробочки завершается и история Чичикова.

В целом, драматург сохраняет основную сюжетную линию поэмы – путешествие Чичикова по отдаленным уголкам России. Но, как видим, Чичиков в пьесе Н. Садур балансирует между двумя мирами – реальным, населенным мертвецами, и ирреальным, иллюзорным, с самого начала пьесы – со встречи с Незнакомкой. В финале пьесы он переходит в пространство нереальное, напоявшащее преисподнюю, где его сжигает на костре черт в маске Наполеона. Таким образом, финальные картины пьесы явно расходятся с текстом поэмы.

Кульминацией каждой сцены с помещиками является диалог о мертвых душах, как у Гоголя, в котором, собственно, и обнажается мертвенная сущность каждого помещика. Этот гоголевский прием заимствуется драматургом, но с той разницей, что в пьесе делается акцент не на странной «негоции» Чичикова, а на смерти и отношении к ней действующих лиц.

Чрезмерная любезность Маниловых, восторженность, назойливая суетливость только создают впечатление жизни, как и воспроизведенные ими звуки «чики-чики-чи», рождающие ассоциацию с заведенными механическими существами или насекомыми. Но в определенный момент (весь о смерти детей) оборачивается их смертью: в финале сцены они уходят на дно, погружаются в сумрак, в вечный сон. Смерть затягивает их дом.

Мертвое, прикрывающееся живым, или смерть, скрывающаяся под маской жизни – сквозной мотив каждой сцены с помещиками. Н. Садур укрупняет именно это свойство в Собакевиче. Он так же торгуется, набирает цену мертвецам, расхваливая их как живых. Да и к смерти своих мужиков он относится недоверчиво: «Я им не верю никому... я их всех сам проверю, ежели они помирают. Русский мужик хитер, я знаю. Но меня не обхитришь. Я всякого в гробе проверю... У меня ни один живым под землю не уйдет...» [6, с. 386]. И эти слова следует воспринимать буквально: гроб с покойной Елизаветой Воробей стоит за кисейным пологом. Пользуясь испугом Чичикова (покойница кусает его за палец), Собакевич сплавляет ему женскую душу, выдав за мужскую.

Никакого значения смерть не имеет и для Ноздрева. В пьесе его главной страстью, «задором» является страсть к бессмысленной пальбе, и неважно, кто является мишенью – воздух, зверь, враг, близкий человек: «Да ведь я такой человек – мне что взбредет, я обязательно сделаю!» [6, с. 395]. Если у Гоголя он играет в шашки, то у Н. Садур он играет шашкой. Если в поэме, когда Ноздрев переходил все границы вранья, ему говорили «начал пули лить» [7, с. 66], то в пьесе он буквально льет пули. Подобная лингвистическая игра омонимии (шашка – точеный кружок для игры, шашка – холодное оружие), буквализация фразеологизма «лить пули», «отливать пули» используются драматургом в качестве одного из средств характеристики персонажа.

Мертвенность Ноздрева ярче всего выражена в эпизоде, где он стреляет в Порфирия, чтобы его, мертвого, продать Чичикову:

«Ноздрев (*кричит*). Порфирий! (*Является Порфирий*.) Подойди сюда, Порфирий. (*Чичикову*.) Я его больше отца люблю. Смышленный постреленок! Берешь?

Чичиков. Нет

Ноздрев (*стреляет в Порфирия, тот умирает*). А так?

Чичиков. Караул...

Ноздрев. Он же мертвый.

Чичиков. Спасите – помогите!» [6, с. 399].

В пьесе «Брат Чичиков» действуют настоящие мертвецы: мужики в четвертой картине, Елизавета Воробей, Агафья. Чичиков не сразу обнаруживает это, но всякий раз важно его отношение к смерти – молчаливое в случае с утонувшими

детьми Маниловых или выраженное в ужасающих восклицаниях, когда на его глазах Ноздрев расстреливает Порфирия, которого любит «больше отца. Правда, «мор великий» в губернии до поры до времени для него носит абстрактный характер. Именно отношение героя к смерти выявляет, что тот жив. Об этом в одной из лирических сцен (картина одиннадцатая) Незнакомка признает, что ее «суженый» горяч, хлопотлив, простодушен, «и дурак к тому же. Потому что живой» [6, с. 400].

Плюшкин в пьесе не занимает того особого положения, которое назначил ему автор в поэме. Если Гоголь в последующих томах намеревался возродить Плюшкина (вместе с Чичиковым) и указывал на это возрождение через биографию и историю характера Плюшкина [8, с. 313, 312], через образ сада, запущенного, но живописного и живого и, главное, «бледное отражение чувства», выжившее на его деревянном лице при упоминании о старом знакомом, – то в пьесе Плюшкин из галереи помещиков не выделяется. Он мертв, как и все, и к возрождению не способен.

Действие в сцене с Плюшкиным происходит в саду, но это другой сад – таящий опасность: Чичиков с трудом пробирается в нем, думая, что черт преграждает ему путь, боится утонуть в нем. О том, что сад Плюшкина – только видимость сада – «химера одна», «мечта одна... А сад, почитай, сто лет, как растаял...» [6, с. 394], говорит Чичикову Незнакомка. В финале данной сцены все, что связано с Плюшкиным, рушится, а его самого закалывает Мавра. Неслучайно это происходит именно в тот момент, когда Чичиков говорит Незнакомке о призрачности сада Плюшкина, о невозможном его бытии.

На фоне мертвых помещиков Чичиков единственный в пьесе, кто оказывается живым. Его образ создается драматургом без гротескного преувеличения. Двойственность его природы, дискретность сознания, противоречие чувств, саморефлексия выдают в нем живого человека. Образ Чичикова создается другими средствами, присущими эстетике реализма (саморефлексия персонажа, противоречивость, двойственность характера).

Если у Гоголя Чичиков точно знает, чего хочет, упорно и терпеливо идет к своей цели, то Чичиков Садур в начале пьесы сомневается, мечтает между желанием покоя в кругу семьи и авантюрой с мертвыми. Мотивы дорожной путаницы, отсутствия ориентиров в пути, бездорожья напрямую связаны с мироощущением главного героя, блуждающего, обуреваемого противоречиями. Ему хочется «и рубашки голландского полотна и пол-сапожки на пуговках», но ходит в них некуда («И куда я в них?.. Это ж одолеешь пол-сапожками-то? Протопаешь чрезмерность такую?»); ему и «мертвых хочется», но в то же время сомневается: «...а Бог что мне скажет?» [6, с. 365]; приехав в Россию, он жаждет бежать из нее в Рим: «Вон из нее, ненавистной!» [6, с. 367].

Внутреннее противоборство Чичикова, его неспособность занять какую-то определенную позицию О. Семеничная объясняет дискретностью сознания Чичикова. «Герой пьесы Садур – это человек, сознание которого сформировано в рамках культуры XX века» [9, с. 14]. Конечно, данная мысль требует уточнения, но, очевидно, исследователем имеется в виду кризисное мироощущение начала XX века, отразившееся в художественной культуре в модернистских направлениях, а в конце века – в постмодернизме.

Именно эта противоречивость, неопределенность героя и отличает его от других персонажей пьесы Н. Садур. Чичиков оказывается единственным живым человеком среди мертвецов, скрывающихся за масками живых людей. Словесно-жестовый облик каждого помещика статичен, ограничен рамками гротеска. Чичиков изображен в динамике, его движение в пьесе, по мнению исследователей, это «дорога от маскарадного мелкого беса к живому человеку, страдающему и задумавшемуся» [10, с. 207], это путь «от цинизма, жажды наживы» к возможному возрождению, обретению себя [2, с. 51]. Поэтому решение этого образа в гротескной логике невозможно.

Чичиков единственный из персонажей, кто выписан в логике реализма с его установкой на изображение персонажа в многоплановости, сложности его характера, во взаимосвязи его черт, потому он и является живым [11, с. 77]. Его путь в пьесе представляется нам как путь внутреннего изменения, становления мучающегося, потерянного человека, на пороге смерти осознавшего ошибочность избранного им пути («...Боже, да это не баба, это колдун! Эй, поганный, выходи на бой... Боже мой, да ведь он, это я!.. Все равно, проклятый, я драться с тобой стану!» [6, с. 413]). Таков главный конфликт пьесы Н. Садур.

Драматург сохраняет основные черты гоголевского героя: он любезен, обходителен, способен поддержать любую беседу, обнаруживается его свойство угождать и лстить людям, которые выше его чином: «Дороги вашего превосходительства – бархат! Суший бархат и пух для копыт и для стоп путешествующего!» – скажет Чичиков губернатору города [6, с. 359]. В картине бала он также умеет поддержать любой разговор. Вполне применима к этому Чичикову его характеристика в поэме: «Приезжий как то во всем умел найтись и показал в себе опытного светского человека» [2, с. 13].

Да, Н. Садур вслед за Гоголем указывает в ремарках внешние жесты героя поэмы: «Вкатился Чичиков и встал в поклоне: ручки назад и в стороны, голова слегка набок» [6, с. 357]. Ср.: «...Чичиков раскланивался несколько набок, впрочем не без приятности» [7, с. 12]. Но взгляд драматурга обращен внутрь Чичикова, ей он интересен как человек, попавший под влияние злых сил, сил хаоса. Точно так же обстоит дело с Философом, героем пьесы «Панночка».

Драматург словно воплощает сказанную Гоголем мысль о человеческих страстях: «Бесчисленны, как морские пески, человеческие страсти, и все не похожи одна на другую, и все они, низкие и прекрасные, вначале покорны человеку и потом уже становятся страшными властелинами его. Блажен избравший себе из всех прекраснейшую страсть... Но есть страсти, которых избрание не от человека... Высшими начертаниями они ведутся, и есть в них что-то вечно зовущее, немолчающее во всю жизнь... И, может быть, в сем же самом Чичикове *страсть, его влекущая, уже не от него...*» (курсив наш. – Д.М.) [7, с. 236].

Воплощением этого вечно зовущей, влекущей страсти в пьесе является Незнакомка. Ведомый ею, Чичиков соблазняется мыслями о «деньжищах»: ведь она заставляет его вернуться в Россию и подает ему идею скупить мертвые души, она же управляет его движением, впрягшись в бричку. «...Мы ведь, барин, всю Русь на бабе проскакали», – скажет, умирая, Селифан [6, с. 409].

Пьеса строится на чередовании картин: Чичиков – Незнакомка и Чичиков – помещици. Если с помещици Чичиков надевает маску гибкого, ловкого дельца, то в диалогах с Незнакомкой он маску снимает. Незнакомка знает все тайные мысли Чичикова и по-своему истолковывает суть его поступков, умышленно переворачивает слова Чичикова, путает Чичикова, не дает ему договорить, вводит в заблуждение. Но диалоги эти часто напоминают разговор Чичикова с самим собой: начинаются со спора, а завершаются словами сомнения и прозрения:

«Чичиков. Я уже все сказал. Вы знаете, об чем я мечтаю.

Незнакомка. Знаю. Расплодиться мечтаешь через мертвых

Чичиков. Да. (Помолчав). Не вертите словами-то! Через мертвых расплодятся! Мертвое не плодит. Охо-хо-нюшки, какие ж дикости на ночь взбредут...» [6, с. 379];

«Чичиков. Да ведь я человек, а ты-то кто, милая?

Незнакомка. Да ведь я человек, а ты-то кто, милый?

Чичиков. Ой, не путай, не путай. Ночью так все путается. Ведь человек-то я, а ты милая...

Незнакомка. Нет, это ты милый, милый – ты!» [6, с. 380].

Сцены Чичикова с Незнакомкой, обозначенные в критике «лирическими диалогами», названы так, видимо, по аналогии с лирическими отступлениями поэмы. Недаром, обращаясь к Чичикову со словами «брат», «братец», Незнакомка упрекает его: зачем ты «разбегался тут, вздыбил всех, разбередил? Ты за что мертвых живишь... манишь?», и заканчивается ее диалог да и вся одиннадцатая картина ее словами: «Так куда ж летишь ты, братец?!» [6, с. 401].

Именно в этих диалогах доминирует искреннее чувство, переживание главного героя. В одном из них звучит одна из важных тем пьесы – тема Руси. В понимании Чичикова Русь безрасудна, беззаботна («Она навеки в небо заглядывается. Безрасудство одно у ней!» [6, с. 366]). В какой-то момент она кажется ему несуществующей («Может, это я сам как-нибудь завалился в щель, и она мне кажется?» [6, с. 366]). Ему тяжело существовать на Руси: «Вить сколько не обустривайся, все куда-то девается!». Его речь о Руси взволнована, подчеркнута восклицаниями. Он словно изливает все, что у него наболело. Но Незнакомка противоречит ему, говорит обратное: «Хороша Русь, взять боишься!» [6, с. 366]. В драматическом действии диалоги Чичикова и Незнакомки звучат почти как лирические отступления из поэмы Гоголя.

В то же время Незнакомка предстает в образе проводника зла, продолжая линию Панночки. Она принадлежит пространству того запредельного мира – бездны, пустоты, с которым соприкоснувшись однажды, человек лишается возможности жить. Этот образ прочесть можно по-разному, что и делают критики, литературоведы, театральные режиссеры. Для одних она продолжает образ Панночки [10; 2] и в спектакле М. Захарова «Мистификация» [4, с. 195], для других олицетворяет смерть [12], для третьих – образ символический, олицетворяющий и Русь, и Мать, и вечную женственность в спектакле А. Баскакова [13, с. 131]. Нам близка позиция театрального критика, увидевшего в Незнакомке Н. Садуру душу Чичикова, его второе «я» [14].

Пьеса «Брат Чичиков» начинается прологом, из которого мы узнаем о фактах его биографии, обстоятельствах, в которых он оказался, а также об идее скупки мертвых душ – т.е. все то, что Гоголь поместил в финале поэмы. В атмосфере карнавала происходит встреча Чичикова с Незнакомкой. Образ карнавала возникает и в финале пьесы. Этот финал расходитсся с гоголевским текстом, у которого нет завершения (следовательно, и история Чичикова осталась неоконченной). Н. Садура предлагает свой финал истории Чичикова, как и в случае с каждым помещициком.

Неясно, где происходят заключительные события пьесы – во сне Чичикова или в мире мертвецов, фантастическом пространстве, или в измененном сознании Чичикова. Представшие перед Чичиковым приобретенные им мертвые души,

среди которых оказывается Наполеон (впоследствии обнаружится скрывающийся под его маской черт), несостоявшийся брак херсонского помещици Чичикова с Незнакомкой, признание Чичиковым своего поражения и его сожжение на костре – таков событийный ряд финала пьесы. Сцена, происходящая в фантастическом пространстве, композиционно повторяет карнавал в прологе.

Но это другой карнавал, происходящий в ином пространстве: не в Италии, а в потустороннем мире, напоминающем преисподнюю. Но это преисподняя не в христианском понимании (ад, место мук, «предельное сгущение мрачной серьезности страха и утрашения» [15, с. 511]), а осмысленная в традиции карнавала, обладающая амбивалентностью, где смерть побеждается смехом. В тексте пьесы есть признаки, по которым угадывается образ карнавальной преисподней.

Преисподняя, согласно М.М. Бахтину, «это своеобразный образ итога, образ конца и завершения индивидуальных жизней и судеб и одновременно это – окончательный суд над отдельной человеческой жизнью в ее целом...» [15, с. 511], это же и «побежденное и осужденное зло прошлого...» [15, с. 505]. С точки зрения нравственности, Чичиков совершал зло, скупая мертвые души, желая приобрести «имя громкое» и разбогатеть. И все его приобретения предстают перед ним воочию – он находится среди мертвецов, среди умерших душ, место которых в преисподней.

Это момент горького прозрения Чичикова. Он понимает, что обманут «проклятыми харями», разоблачает в Наполеоне черта: «Ведь это черт кричит! Что ж ты прыгаешь, черт, и сам над собою смеешься?» [6, с. 412]. Черт издевается над Чичиковым: называет его больным, объявляет консилиум, предлагает поставить ему клизму, налепляет на нос пиявок, обматывает мокрыми тряпками – эти снижающие моменты снимают чувство страха, добавляют смех в общее действие. Кроме того, сожжение Чичикова сопровождается радостью Воробья («Угодил, ну сударь, угодил! Ну, гуляй, мужики! Ну, летай теперь! Вольные!..»). Смерть, сопровождаемая смехом, – карнавальный черт. Сам же черт в образе Наполеона, прятающего хвост, говорит: «А я смешной! Я шалун! Я карнавалы люблю, страсть как шутихи люблю, огоньки! Прелести какие!» [6, с. 412].

Огонь, поглощающий Чичикова – это карнавальный огонь, «сжигающий и обновляющий страшно прошлое» [15, с. 508]. Этот же амбивалентностью обладает и преисподняя. «Если христианская преисподняя обесценивала землю, вводила с нее, то карнавальная преисподняя утверждала землю и низ земли как плодородное лоно, где смерть встречается с рождением, где из смерти старого рождается новая жизнь» [15, с. 512]. Вот почему вполне объяснимы и финальные слова Чичикова: «...Боже мой, да ведь я в могиле лежу, в земле... Я все еще жив в самых недрах земли... А что это в глубине там стучит? Что стучит так в самой земле? А кто же я? (Сворачивается эмбрионом)... Засыпаю я, матушка. Как радостно... под сердцем твоим засыпать. (Сквозь сон.) Матушка, матушка, когда я рожусь?» [4, с. 414]. И эти слова, наполненные покоем и радостью, говорит Чичиков-ребенок, младенец, так напоминающий освещенный лик Младенца в момент смерти Философа в пьесе «Панночка».

Благодаря финалам обе пьесы Н. Садура по мотивам Гоголя можно считать своеобразной дилогией благодаря концепции героя. Как и Философ, Чичиков понимает истинный облик зла, ужас мертвечины. Как и Философ, обещает в последнем монологе дать бой «поганому», «проклятому» (вспомним название последней картины в «Панночке» – «Бой»). Уже в третьей картине после бала у Губернатора Чичиков, сидя в бричке, признается Незнакомке, что ее присутствие рождает «в голове иступление, вместо людей ключья, какие-то пляшут! Морды! Хари!». Незнакомка с готовностью подсказывает: «И рожи» [6, с. 365]. А в последней картине, оставшись без Незнакомки, окруженный и связанный бесами и мертвечинами, герой протестует и делает свой самостоятельный выбор, восклицая: «Коли свет теперь ваш, проклятые хари, то пусть тьма станет моею! (Изловчившись под веревками, выбрасывает сплиски мертвых)» [6, с. 412]. Живая душа погибает в страшном, обманном мире, но погибая, бросает ему вызов, сохраняет свет надежды и неизменность подлинных ценностей.

Этот экзистенциальный смысл позволяет считать диалог современного драматурга с классиком состоявшимся. Для Н. Садура Гоголь – «самый главный... писатель... Он написал поразительный, незабываемый роман – «Мертвые души». Так, как Гоголь, Россию никто не понял» [11] – именно это отношение к писателю и его творчеству и попыталась выразить в своей пьесе Н. Садура. Пьеса «Брат Чичиков» – это творческая интерпретация «Мертвых душ» и творчества Гоголя в целом, представленная в драматической форме. Свообразие действия и конфликта, искусство гротеска, мастерство диалога, лиризм ремарок, метафизический смысл пространства двоимирья – все это позволяет прочитать пьесу современного драматурга как образец лирико-философской драмы.

Библиографический список

1. Чанцев А. *Нервная система бравых пьес*. Available at: <http://www.chaskor.ru/>
2. Мещанский А.Ю. Художественная интерпретация гоголевских образов в творчестве Н. Садура. *Вестник Поморского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Архангельск, 2010; Вып. 1: 56 – 60.
3. Перевалова А. *Носитель*. Available at: <https://1001.ru/>
4. Цыпурштанова М.А. Пьеса Н. Садура «Брат Чичиков»: опыт диалога с классикой. *Вестник Удмуртского государственного университета*. 2008; 3: 193 – 200.
5. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. *Современная русская литература: 1950–1990-е годы*: в 2 т. Т. 2: 1968 – 1990. Москва: ИЦ «Академия», 2003.
6. Садура Н.Н. *Обморок. Книга пьес*. Вологда, 1999.
7. Гоголь Н.В. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 5. Москва: Худож. лит., 1976.

8. Манн. Ю.В. *Поэтика Гоголя*. 2-е изд., доп. Москва: Худож. лит., 1988.
9. Семеновичкая О.В. *Поэтика сюжета в драматургии Н. Садура*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Самара, 2007.
10. Громова М.И. *Русская драматургия конца XX – начала XXI века*: учебное пособие. 2-е изд., испр. Москва: Флинта: Наука, 2006.
11. Хализев В.Е. *Теория литературы*: учебник. 6-е изд. испр. Москва: «Академия», 2013.
12. Симон Г.А. *Художественная репрезентация антиномии «добро/зло» в творчестве Н.Н. Садура*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2014.
13. Имхелова С.С. Собрал брат Чичиков братьев по духу (о спектакле «Брат Чичиков Н. Садура в молодежном художественном театре, реж. А. Баскаков»). Имхелова С.С. *Поэзия национального бытия. О литературе и театре Бурятии*. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010: 127 – 132.
14. Гордиенко Ю. Дрейфуя в сторону вечности. *Финанс*. 2003; 8. Available at: <http://www.http://finside.ru/3817/>
15. Бахтин М.М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Москва: Эксмо, 2015.

References

1. Chancev A. *Nervnaya sistema bravyh p'es*. Available at: <http://www.chaskor.ru/>
2. Meschanskij A.Yu. *Hudozhestvennaya interpretaciya gogolevskih obrazov v tvorcestve N. Sadur*. *Vestnik Pomorskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. Arhangel'sk, 2010; Вып. 1: 56 – 60.
3. Perevalova A. *Nositel'*. Available at: <https://1001.ru/>
4. Cypushtanova M.A. P'esa N. Sadur «Brat Chichikov»: opyt dialoga s klassikoj. *Vestnik Udmurtskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; 3: 193 – 200.
5. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. *Sovremennaya russkaya literatura: 1950-1990-e gody*: v 2 t. T. 2: 1968 – 1990. Moskva: IC «Akademija», 2003.
6. Sadur N.N. *Obmorok. Kniga p'es*. Vologda, 1999.
7. Gogol' N.V. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. T. 5. Moskva: Hudozh. lit., 1976.
8. Mann. Yu.V. *Po'etika Gogolya*. 2-е изд., доп. Москва: Худож. лит., 1988.
9. Semenickaya O.V. *Po'etika syuzheta v dramaturgii N. Sadur*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Самара, 2007.
10. Gromova M.I. *Russkaya dramaturgiya konca XX – nachala XXI veka*: uchebnoe posobie. 2-е изд., испр. Москва: Флинта: Наука, 2006.
11. Halizev V.E. *Teoriya literatury*: uchebnik. 6-е изд. испр. Москва: «Академия», 2013.
12. Simon G.A. *Hudozhestvennaya reprezentaciya antinonii «dobro/zlo» v tvorcestve N.N. Sadur*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Irkutsk, 2014.
13. Imihelova S.S. *Sobral brat Chichikov brat'ev po duhu (o spektakle «Brat Chichikov N. Sadur v molodezhnom hudozhestvennom teatre, rezh. A. Baskakov)*. *Imihelova S.S. Po'ezija nacional'nogo bytiya. O literature i teatre Buryatii*. Ulan-Ud'e: izd-vo Buryat. gos. un-ta, 2010: 127 – 132.
14. Gordienko Yu. Dreyfuya v storonu vechnosti. *Finans*. 2003; 8. Available at: <http://www.http://finside.ru/3817/>
15. Bahtin M.M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Rennsansa*. Moskva: `Eksmo, 2015.

Статья поступила в редакцию 14.02.19

УДК 81.367; 801. 37

Omarova Z.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dean of Faculty of Dagestan Philology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru

COMPARISONS EXPRESSED BY VERBS IN POETRY OF RASUL GAMZATOV. The article analyzes widespread verb-based comparisons used in the poetic works of different genres of Rasul Gamzatov. Distributors of comparisons are characterized in terms of their morphological status and motivating comparison functions. The role of repetitions, metaphors, phraseological units and folklore images in the formation of national-cultural and individual-author's specificity of comparisons is determined. It is noted that the use of verbal and adjectival metaphors in comparisons leads to the personification of objects of inanimate nature and abstract concepts endowed by the author with intellectual and emotional qualities of a person. The author concluded that verb-based comparisons in Rasul Gamzatov's poetry are used quite productively and perform figurative and amplifying functions. Some of them are characterized by national and cultural specificity, created by different factors. Cultural connotations are also imposed on the national and cultural specificity of comparative constructions.

Key words: Rasul Gamzatov's poetry, verbal comparisons, role of distributors, national-cultural and individual-author's specificity, folklore motives.

З.С. Омарова, доц., канд. филол. наук, декан факультета дагестанской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru

ПРИГЛАГОЛЬНЫЕ СРАВНЕНИЯ В ПОЭЗИИ РАСУЛА ГАМЗАТОВА

В статье анализируются нераспространенные и распространенные прилагательные сравнения, использованные в поэтических произведениях разных жанров Расула Гамзатова. Распространители сравнений характеризуются с точки зрения их морфологического статуса и мотивирующих сравнение функций. Определяется роль повторов, метафор, фразеологизмов и фольклорных образов в формировании национально-культурной и индивидуально-авторской специфики сравнений. Отмечается, что использование в сравнениях глагольных и адъективных метафор приводит к персонификации объектов неживой природы и отвлеченных понятий, наделяемых автором интеллектуальными и эмоциональными качествами человека. Автор сделала вывод о том, что прилагательные сравнения в поэзии Расула Гамзатова употребляются достаточно продуктивно и выполняют образно-усилительные функции. Часть из них отличается национально-культурной спецификой, создаваемой разными факторами. На национально-культурную специфику сравнительных конструкций накладываются и культурные коннотации.

Ключевые слова: поэзия Расула Гамзатова, прилагательные сравнения, роль распространителей, национально-культурная и индивидуально-авторская специфика, фольклорные мотивы.

Наш интерес к прилагательным сравнениям в поэзии Расула Гамзатова объясняется тем, что они в лингвистической литературе исследованы недостаточно. Лишь отдельные статьи посвящены исследованию лексико-семантических и лингвокультурологических особенностей сравнений в целом в поэзии Расула Гамзатова. Частично проблемы использования в поэзии Расула Гамзатова сравнительных структур поднимаются в научных статьях С.М. Магомедовой [1–6], однако вопросы, связанные со спецификой прилагательных сравнений, в этих статьях не рассматриваются. Между тем, сравнения в поэзии Расула Гамзатова представляют интерес не только в лингвистическом, но и в лингвокультурологическом аспектах в качестве фрагментов авторской языковой картины мира, что свидетельствует об актуальности проблем, обсуждаемых в настоящей статье.

Материал для анализа был собран из поэтического сборника Расула Гамзатова [7] и Словаря устойчивых словосочетаний языка Расула Гамзатова [8], в котором представлен материал из многотомного собрания сочинений Расула Гамзатова.

Художественные сравнения, как и другие тропы, имеют часто национально-культурный и индивидуально-авторский характер. В этом плане сравнения являются важнейшими составляющими языка и стиля поэтических произведений

того или иного поэта. Достаточно известна также роль сравнений как символов, языковых знаков культуры того или иного народа [9], чем нередко определяются их лексико-семантические особенности и культурные коннотации, определяемые национально-культурной природой сравнений, особенностями образно-ассоциативного и эмоционально-интеллектуального осмысления окружающего мира носителями языка.

1. Большинство прилагательных сравнений в поэзии Расула Гамзатова носит распространенный характер: существительное, обозначающее предмет сравнения, распространяется разными языковыми структурами.

1.1. Для распространения сравнения используется глагольный компонент (собственно глагольный или причастно-депричастный), объединяющий название объекта сравнения и глагол, с которым грамматически и семантически связано сравнение:

Гъас ах1улеб буго, ахихъабаца

Гъвет1 г1адин, къач1азе кколин г1адамал.

Он поет о том, как садоводы заботятся

О деревьях, заботиться должны и о людях.

[Собрание сочинений. Т. 6, с. 338].

*Дида гьаргьар-бана,
Бакъ бараб г1адин.*

Меня охватила дрожь,
Как при солнечном ударе (буке «будто солнце охватило»).

[Собрание сочинений. Т. 86, с. 7].

1.2. Распространяющей название объекта сравнения может быть и форма косвенного падежа существительного, семантически связанного с объектом сравнения:

Эбел йакъван йиго, бакъда хер г1адин.

Мать высохла, будто на солнце трава.

[Собрание сочинений. Т. 1, с. 70].

*Къуларай гъай йорхана,
Бигъародул гъвет1 г1адин.*

Согнувшаяся она выпрямилась,
Словно дерево тополя.

[Собрание сочинений. Т. 3, с. 48].

*Гъале гъеб мехалда цо маг1арулай
Цее жетана, бог1ол гул г1адин.*

Вот в этот миг одна горянка
Встала впереди, как сноп ячменя.

[Собрание сочинений. Т. 1, с. 427].

*Ц1орона дир г1акълу,
Г1аздаль хур г1адин.*

Замерз мой ум,
Словно поле под снегом.

[Собрание сочинений. Т. 3, с. 78].

*Рокъуй г1иллаби гъеч1о,
Гъарун, ах1ун, цоларо.
Гъикъч1ого бач1уна,
Бадибе маг1у г1адин.*

Для любви нет причины,
По просьбе, по зову не приходит.
Не спрашивая приходит,
Будто в глаза слезы.

[Собрание сочинений. Т. 4, с. 448].

Как свидетельствуют приведенные примеры, данный тип распространенных сравнений в поэзии Расула Гамзатова используется достаточно продуктивно. В логико-семантическом плане интерес представляет и то, что в отдельных дискурсах со сравнениями употребляются семантически несовместимые сочетания, усиливающие образно-эмоциональные коннотативные значения: ср. *кыжараб роххел* «спящая радость», *г1акълу ц1орона* «ум замёрз/остыл» и др.

1.3. Функцию распространителя сравнения выполняет адъектив (качественное прилагательное или причастие) при определяемом слове-названии объекта сравнения или генитивная форма субстантива в функции относительного прилагательного:

*Бекараб [прич.] ч1алу г1адин,
Ч1варкъан г1одов реч1ч1ана.*

Как сломавшееся бревно,
С треском упал на землю.

[Собрание сочинений. Т. 9, с. 159].

*Бекерулеб [прич.] г1анк1 г1адин,
Г1едег1уе мун, инсан.*

Как убегающий заяц,
Не спеши ты, человек.

[Собрание сочинений. Т. 4, с. 64].

Гъанже дун, бесдалаб [прил.] гъасито г1адин, вуго.

Теперь я подобен осиротевшему камину.

[Собрание сочинений. Т. 2, с. 260].

*Пашманаб дунял, бец1аб [прил.] хоб г1адин,
Хал гъабун буго дихъ, киве цваниги.*

Печальный мир, словно темный гроб.
Смотрит на меня, где бы я ни был.

[Собрание сочинений. Т. 9, с. 366].

*Гъесул х1алихъальи, хъах1аб [прил.] кун г1адин,
Кидаго бихъизе рес бук1анин дур.*

Его подлость, как белую нитку,
Заметить всегда была у тебя возможность.

[Собрание сочинений. Т. 1, с. 192].

...рек1ел музыка,

Муе1рузул [ген. суц.] г1гор г1адин, чвахулеб буго.

...музыка сердца,
Как горная река струится.

Адъективные компоненты в таких сравнениях, используемых продуктивно в поэтических произведениях Расула Гамзатова, как правило, выступают в обособ-

ывающей, аргументирующей сравнение функции: ср. *музыка струится как горная река; подлость видна как белая нитка; печальный мир, словно темный гроб* [ассоциативно связываются понятия «печальный» и «темный»]; *спешить как убегающий заяц* и т.д.

1.4. В мотивирующей сравнение функции выступают и сравнительные придаточные предложения, описывающие целые ситуации уподобления:

*Бахъизе к1олареб хъалааль г1адин,
Къазе виччаларо йокъулелъ аск1ов.*

Как крепость, которую невозможно взять,
Приблизиться не дает любимая.

[Собрание сочинений. Т. 1, с. 165].

*Бац1аль льимер араб эбел кинигин,
Инагъдилеб буго халатаб сордо.*

Как мать, у которой волк утащил детёныша,
Мучается длинная ночь.

[Собрание сочинений. Т. 8, с. 6].

2. Нераспространенные сравнения, представленные одним названием объекта сравнения, в поэзии Расула Гамзатова используются непродуктивно.

*Цоял эхеде ун, цоял эхей ун,
Дун, апараб г1адин, раг1алда вуго.*

Одни ушли в одну сторону, другие – в другую,
Я один с краю, как пришлый, остался.

[Собрание сочинений. Т. 8, с. 50].

Дун г1енеккун ч1ола, хабазда г1адин.

Я молча [стою], как на кладбище.

[Собрание сочинений. Т. 6, с. 214].

Причина отсутствия необходимости распространения существительных, называющих объекты сравнения, состоит в том, что они сами по себе имплицитивно содержат признак, необходимый для уподобления одного предмета (=реалии) другому: ср. *на кладбище* [обычно молчат], *пришлый* [обычно одинок].

В отдельных случаях при одном глаголе используется цепочка названных друг на друга сравнений, актуализирующих разные оттенки компаративно семантики:

*Дир къерал хисана, хурдузул г1адин,
Художник Пикассол суратал г1адин.*

Твой цвет менялся, как [цвет] трав,
Как у картин художника Пикассо [7].

Повторяющимися могут быть и контекстуально синонимические глаголы, с которыми семантически и грамматически связаны сравнения:

*Ва гъоркъо хут1арал т1орал киниги,
Камуна, т1аг1ана нильер г1емер чи.*

Как оставшиеся после жатвы колосья,
Потерялись, исчезли многие из нас.

[Собрание сочинений. Т. 1, с. 403].

Приглагольные сравнения в текстах поэтических произведений Р. Гамзатова соотносятся с разными кодами культуры – 1) зооморфным, 2) антропным, 3) растительным, 4) предметным и т.д.:

1. *Гъале гъав т1анч1азе квен батарабо,
Бусаде боржулеб х1инч1 г1адин ч1ух1ун.*

Вот он гордится, как птица,
Которая, найдя пищу, летит в гнездо.

[Собрание сочинений. Т. 1, с. 69].

2. *Г1акъил к1альалелъул пьимал киниги,
Ниль т1абиг1атальухъ г1енеккун ч1ола.*

Как дети выступающего мудреца,
Мы, природу слушая, стоим.

[Собрание сочинений. Т. 1, с. 218].

3. *...кыжараб роххел,
къуруль г1инт1и г1адин, баккулеб буго.*

...спящая радость,
Как из скалы шиповник, выходит [=просыпается] [7, с. 201].

4. *Нухлул свериялда ч1варкъан бекараб,
Гъакибер киниги, г1одой къулана.*

Как с треском сломавшееся на повороте дороги
Колесо арбы, [мать] согнулась [7].

Часть приглагольных сравнений, как и присубстантивные и приадъективные сравнения, имеет национально-культурный характер, формируемый использованием названий национально-культурных реалий (*гъоко* «местный вид арбы», *бог1ол гул* «сноп ячменя», *ч1алу* «опорная балка для потолка»), топонимов (*къуру* «скала»), отдельных животных (*чундул* «туры») и т.д. Использование таких лексических составляющих способствует выражению национально-культурных коннотаций.

Встречаются сравнения, носящие устойчивый характер, создаваемый употреблением в трансформированном виде аварских компаративных фразеологии-

ческих образов: *бадибе магту г1адин* «как слезы в глаза» [приходит непрощенная любовь]; *бусаде боржунуб х1инч1 г1адин* «как (с радостью) летящая в гнездо птица [с пищей для птенцов] и т. д.

Для поэзии Расула Гамзатова достаточно характерны фольклорные мотивы, чем объясняется использование в стихотворениях и поэмах отдельных паремно-логических образов: *рокыи гьарун цоларо* «любовь по просьбе не приходит», *хабазда г1енекун ч1ола* «на кладбище стоят молча» и др. Такие образы делают сравнения экспрессивными, эмоционально-оценочными.

В такой же усилительно-оценочной функции употребляются адекативные и глагольные метафоры, способствующие персонификации объектов неживой природы: *ц1ваби квачалел руго* «звезды мерзнут», *кыжараб роххел* «спящая радость», *ц1орона дир г1акьлу* «остыл мой ум/разум», *пашманаб дуньял халгьабун буго дихь* «печальный мир следит за мной» и др. В большинстве таких структур объекты неживой природы и отвлеченные понятия наделяются человеческими качествами эмоционального и интеллектуального характера.

Проведенный анализ прилагательных сравнений позволяет сформулировать ряд выводов.

Библиографический список

1. Магомедова С.М. Языковые средства создания концепта «красота» в поэзии Расула Гамзатова. *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*: сборник научных статей преподавателей и аспирантов. Махачкала, 2009; Вып. 3.
2. Магомедова С.М. Языковые средства создания образа жены в поэзии Расула Гамзатова. *Контентивная типология естественных языков*: Материалы 2-ой Международной конференции лингвистов. Махачкала, 2009: 141 – 143.
3. Магомедова С.М. Образ матери в поэзии Расула Гамзатова: лингвистический анализ. *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. Сборник научных статей. Махачкала, 2010; Вып. IV: 177 – 187.
4. Магомедова С.М. Образ материнской шали в поэзии Расула Гамзатова и Фазу Алиевой. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2012: 80 – 84.
5. Магомедова С.М. Лексико-семантические и лингвокультурологические особенности сравнений как средств создания образа женщины в поэзии Р. Гамзатова. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2014: 115 – 119.
6. Магомедова С.М. Образ материнских рук в поэзии Расула Гамзатова и Фазу Алиевой: лингвокультурологический анализ. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2015: 100 – 105.
7. Гамзатов Р. *Избранные работы*. Махачкала, 1983; Т. II.
8. Магомедханов М.М. *Словарь устойчивых словосочетаний языка Расула Гамзатова*. Махачкала, 2013.
9. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2004.

References

1. Magomedova S.M. Yazykovye sredstva sozdaniya koncepta «krasota» v po'ezii Rasula Gamzatova. *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznanija*: sbornik nauchnykh statej prepodavatelej i aspirantov. Mahachkala, 2009; Vyp. 3.
2. Magomedova S.M. Yazykovye sredstva sozdaniya obraza zheny v po'ezii Rasula Gamzatova. *Kontentsivnaya tipologiya estestvennykh yazykov*: Materialy 2-oy Mezhdunarodnoy konferencii yazykovedov. Mahachkala, 2009: 141 – 143.
3. Magomedova S.M. Obraz materi v po'ezii Rasula Gamzatova: lingvisticheskij analiz. *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznanija*. Sbornik nauchnykh statej. Mahachkala, 2010; Vyp. IV: 177 – 187.
4. Magomedova S.M. Obraz materinskoj shali v po'ezii Rasula Gamzatova i Fazu Alievoj. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2012: 80 – 84.
5. Magomedova S.M. Leksiko-semanticheskie i lingvokulturologicheskie osobennosti sravnenij kak sredstv sozdaniya obraza zhenshiny v po'ezii R. Gamzatova. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2014: 115 – 119.
6. Magomedova S.M. Obraz materinskih ruk v po'ezii Rasula Gamzatova i Fazu Alievoj: lingvokulturologicheskiy analiz. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2015: 100 – 105.
7. Gamzatov R. *Izbrannye raboty*. Mahachkala, 1983; T. II.
8. Magomedhanov M.M. *Slovar' ustojchivyh slovosochetaniy yazyka Rasula Gamzatova*. Mahachkala, 2013.
9. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 21.02.19

УДК 811.161.1'367.634

Pilyugina N.Yu., senior teacher, Vladivostok State University of Economics and Service, postgraduate, Far Easter Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: nat-pil777@yandex.ru

DISCURSIVE-PRAGMATIC ASPECT OF FUNCTIONING OF THE RUSSIAN COMBINATIONS В ЛЮБОМ СЛУЧАЕ И ТАК ИЛИ ИНАЧЕ. The article is dedicated to an analysis of the functioning of combinations *в любом случае* and *так или иначе* in oral speech. The objective of the study is to describe the basic semantic and pragmatic conditions that allow these units to perform the role of discursive markers in oral speech. A brief review of the works devoted to the study of discursive words is given. A brief description of the specificity of the semantics of combinations *в любом случае* and *так или иначе* is given. Based on the analysis of usage contexts (the material was the linguistic facts of The National Corpus of the Russian language) four main functions are identified, the pragmatic conditions for the presentation of each of them and the implementation in different types of oral texts are described. The discursive function of the combinations is based on the modal semantics of no alternative, obligation. The difference in the functioning of these units is as follows: the combination *в любом случае* is a pragmatically stronger, expressive lexeme, expressing the firm conviction of the speaker, *так или иначе* – pragmatically more “soft”, diplomatic version of the presentation of the uncontested conclusion-the result.

Key words: discourse, discourse markers, pragmatics, functioning, context.

Н.Ю. Пилюгина, ст. преп., Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: nat-pil777@yandex.ru

ДИСКУРСИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОЧЕТАНИЙ В ЛЮБОМ СЛУЧАЕ И ТАК ИЛИ ИНАЧЕ

Статья посвящена анализу функционирования сочетаний *в любом случае* и *так или иначе* в устной речи. Целью исследования является описание основных семантико-прагматических условий, позволяющих данным единицам выполнять роль дискурсивных маркеров в устной речи. Приводится краткий обзор работ, посвященных исследованию дискурсивных слов. Дается краткая характеристика специфики семантики сочетаний *в любом случае* и *так или*

иначе. На основе анализа контекстов употребления (материалом послужили языковые факты Национального корпуса русского языка) выделены четыре основных функции, описаны прагматические условия выделения каждой из них и реализации в разных типах устных текстов. Установлено, что дискурсивная функция сочетаний *в любом случае* и *так или иначе* основана на модальной семантике безальтернативности, обязательности. Различия в функционировании данных единиц заключаются в следующем: сочетание *в любом случае* является прагматически более сильной, экспрессивной лексемой, эксплицирующей твердую убежденность говорящего, *так или иначе* – прагматически более «мягкий», дипломатичный вариант представления безальтернативного вывода-итога.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивный маркер, прагматика, функция, контекст.

Дискурсивно-прагматические функции различных языковых единиц сравнительно недавно стали объектом лингвистических исследований, но количество работ по данному направлению стремительно растет [1; 2; 3; 4]. Эти единицы обозначены в литературе термином дискурсивное слово или дискурсивный маркер, под которыми понимаются слова и обороты, функция которых заключается в помощи коммуникантам в процессе создания дискурса, его реализации и восприятия [2; 5]; это «единицы функционально-прагматического уровня, служащие для обеспечения когезии текста» [6, с. 26]. По мнению исследователей, выделение класса дискурсивных слов носит до сих пор проблемный характер, что связано с их транскатегориальным статусом [7, с. 18] (хотя в большинстве случаев в их разряд включаются вводно-модальные слова и частицы), явлениями синкретичности и полифункциональности [8], возможностью недискурсивного употребления, наличием тесной связи с контекстом. Кроме того, трудность представляет описание процесса прагматикализации, при котором в повседневной речи дискурсивные слова утрачивают лексико-грамматическое значение, становятся глубоко прагматическими [9, с. 10]. При этом у данных слов сохраняется возможность полнозначного употребления в других контекстах.

В настоящее время актуальным является направление контекстно-семантического анализа, который предполагает описание значения дискурсивных слов через их употребление, функции [3, с. 9]. В то же время идет поиск интегрального подхода, который соединяет контекстно-семантический подход с классическим семантическим анализом [10, с. 647].

Различными исследователями разрабатываются типология дискурсивных слов, основанная на противопоставлении их функций: выделяют дискурсивы-регуляторы (обеспечивают связь говорящего и слушающего, субъективные мнения, оценки, комментарии) и дискурсивы-организаторы – выполняют текстовую функцию и выражают дискурсивную информацию, композиционно-структурные функции дискурсивы. В связи с неоднородностью класса данных единиц предлагается выделять среди них собственно дискурсивы и синкретичные. [11, с. 220].

В работах, посвященных описанию специфики функционирования дискурсивов в устной речи, авторы выделяют различные типы: хезитативные маркеры, маркеры поиска, аппроксимезаторы, рефлексивы и др. [9]. В нашей работе частично опираемся на данные классификации.

В центре нашего внимания находятся сочетания *в любом случае* и *так или иначе*, которые являются полифункциональными единицами: выполняют конструктивную, текстообразующую функцию (текстовые свойства *в любом случае* описаны нами ранее [12]), являются средствами организации семантико-синтаксических структур, построенный на основе противопоставления: в правом компоненте представлены альтернативные варианты, в левом – безальтернативная ситуация, которая не зависит от выбора правой части и обозначается автором как обязательная, неизбежная: «Если хозяину отдашь / то он будет либо сельское хозяйство развивать ВАРИАНТ 1/ либо строить завод какой-то ВАРИАНТ 2. В любом случае пустырь не будет.» ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ НА ФОНЕ АЛЬТЕРНАТИВЫ [Беседа с социологом на общественно-политические темы (Самара)] // Фонд «Общественное мнение», 2003].

При широком рассмотрении функционирования исследуемых единиц в разных типах дискурса (в нашей работе мы описаемся на материал, собранный с помощью Портала Национального корпуса русского языка) нами был отмечен факт употребления их в роли дискурсивных маркеров устной речи, как в ее письменной фиксации (на языковом материале форумов, чатов в интернете), так и в формате записей устных диалогов.

Целью исследования является описание основных функционально-прагматических особенностей сочетаний *в любом случае* и *так или иначе* в устной речи, а также выявление специфики функционирования каждого из сочетаний.

Анализ семантики исследуемых сочетаний показал одно важное различие. Сочетание *в любом случае*, толкуемое в большинстве словарей как «при любых обстоятельствах, несмотря ни на что» развило уступительную семантику «такой, который прелятствует Р» на основе значения 'любого варианта, произвольно выбранного из всех'. По мнению В.Ю. Апресян, фразема *в любом случае* употребляется «когда необходимо подчеркнуть, что Р будет иметь место даже при самых экстремальных вариантах – в самых неблагоприятных обстоятельствах, в самое неудобное время и т. д.» [13, с. 172]. В данном случае мы имеем дело с влиянием прагматики на семантику, более частотное употребление значения «крайнего варианта», связанного с максимальной информативности, повлияло на развитие новой семантики сочетания.

Сочетание *так или иначе* сформировано на симметричном противопоставлении альтернативных вариантов, формально выраженном союзом ИЛИ, семантика которого предполагает равные возможности для разрешения мотива выбора [14]. Прагматика *так или иначе* несёт функцию снижения категоричности высказанного, оставляет открытым выбор, возможности альтернативы. Таким

образом, сочетание *в любом случае* является прагматически более сильной, экспрессивной лексемой, эксплицирующей твердую убежденность говорящего в обязательности, безальтернативности ситуации, ей обозначенной. *Так или иначе* – прагматически более «мягкий вариант», характерный для ситуаций, когда помимо утверждения собственной позиции необходимо уважительно, «дипломатично» учесть и другие мнения. В этой связи в НКРЯ большинство примеров устного подкурпуса *так или иначе* – это записи бесед на общественно-политические темы, а *в любом случае* – диалоги бытовой сферы общения, в которых говорящий может смело выражать свою убежденность, без необходимости соблюдать осторожность или дипломатичность.

Анализ контекстов устной речи сочетаний *в любом случае* и *так или иначе* позволил выделить следующие их функции:

1. **Функция маркера возвращения к теме и вывода.** Например: «[7, муж, 22] № 7. Да / неволя / по крайней мере / если и не помает / но какие-то негативные стороны получаешь. В любом случае / противно любому человеку будет оказаться в неволе.» [Беседа в Новосибирске // Фонд «Общественное мнение», 2004]. В данном контексте в правой его части представлена альтернатива 'помает или получаешь негативные стороны', на которую накладываются отношения градации, со значением уточнения *по крайней мере : если не ..., но (по крайней мере)*. Маркер *в любом случае* сигнализирует о выводе из этих двух возможностей 'противно любому оказаться в неволе', а также желании говорящего перейти к другой теме.

«[Александр Супин, муж] И/ скорее всего/ что несколько механизмов тут работает. Это может быть и упругость кожи/ которая в зародыше давит зарождающиеся на поверхности вихри/ и таким образом завихрения/ конечно/ всё равно возникают/ но позже/ при большей скорости и на более дальней точке тела. Это может быть особенность работы самого хвостового плавника/ который как бы отсасывает/ он отталкивает воду назад/ но в то же время я отсасывает воду спереди/ создавая перепад давления и таким образом отсасывая эти вихри и тоже увеличивая ту часть тела/ которая обтекает ещё ламинарно до того/ как появились завихрения. Ну/ так или иначе/ в общем/ что-то такое ему удаётся делать.» [День дельфина. Программа «Гордон» (НТВ) (2002)] – в контексте с *так или иначе* вывод представлен открытой перспективой выбора из ряда возможностей предтекста

Семантика обобщения, вывода эксплицируется частым появлением лексем **в общем, все равно**, при этом семантика **все равно** 'безразлично, одинаково' конкретизируется категоричностью утверждения *в любом случае* 'даже при самом экстремальном развитии ситуации': «[№ 0] Владимир / а вы? [№ 3, муж, 59] Я голосовал за Путина. Не потому / что я видел / да / этот тот человек / за которого стоит голосовать. Просто я понял / что его выберут все равно / в любом случае.» [Беседа с социологом на общественно-политические темы (Самара)] // Фонд «Общественное мнение», 2001];

или мягко, вежливо корректируется с *так или иначе* ('обязательно, но каким образом – выбирает слушающий, это не важно с точки зрения наступления результатов'): «[Геннадий Евгений Павлович, муж] Это не значит/ что всякий человек/ прочитавший Евангелие/ стал христианином. Это же факт. В чём здесь дело? А дело в том/ что даже то/ что написано в Библии или в Евангелии/ мы всё равно так или иначе необходимо должны провести как бы через свой опыт жизненный/ мы... нам необходимо приложить это к себе самим...» [Протоиерей Евгений Генинг. Беседы по системе «12 шагов». Шаг 3 // <http://predanie.ru/gening/audio/238943-shag-3/>, 2004].

2. **Функция маркера уверенности** характерна для контекстов *в любом случае*. Эта специфика модальной семантики поддерживается на уровне лексики контекста и экспликации восприятия слушающего: «[Березовский, муж] Опять стыдливо замалчивается Чечня. В речи политика интересно не то / что он говорит / а что он не говорит / не договаривает. – [Ларина, жен] Я понимаю / что политики не избежать. И все-таки / возвращаясь к сегодняшнему событию / Вы говорите / что экстрадиции не будет в любом случае. Откуда такая уверенность? (собеседник воспринимает это как уверенность) Это не нужно России / как Вы думаете / или нужно?» [Беседа К. Лариной с Б. Березовским в прямом эфире «Эха Москвы» // «Эхо Москвы», 2003]; «[№ 5, жен, 20] Несколько месяцев уже точно. [№ 4, жен, 32] Ну да / несколько месяцев / точно. [№ 5, жен, 20] С другой стороны / не знаю. Месяц точно в любом случае еще. А там уж не знаю» [Беседа с социологом на общественно-политические темы (Самара)] // Фонд «Общественное мнение», 2003].

Аналитическая семантика уверенности эксплицируется в бытовых диалогах при побуждении собеседника к обязательному выполнению действия: «[И1, жен] А где она / в какой будете аудитории? [И3, муж] То ли сто тридцать пять / то ли сто тридцать семь «а». [И1, жен] Ну я не знаю. [И3, муж] Ну ты в любом случае / закрой. Я потом возьму.» [Беседа с преподавателем // Из коллекции

НКРЯ, 2008]; или в ситуации, когда говорящий обещает или уверяет в способности действие осуществиться: «[Маша, жен, 18] До полпервого. [Саша, муж, 21] До полпервого? Так / я тебя постараюсь встретить / может / даже и встречу. [Маша, жен, 18] Ну / я тебе **повзвоню еще в любом случае**.» [Домашний разговор // Из материалов Ульяновского университета, 2006].

Развитие этой функции мы можем наблюдать в появлении стилистически сниженных, жаргонных вариантах этого дискурсива – по-любому, полюбас. Эти лексемы являются новыми в языке, их объединяет семантика, которая на одном из интернет-сайтов, посвященном жаргону описывается следующим образом: «Это универсальный усилитель экспрессии. Катализатор смысла. Неважно, какие слова вы используете – с «по-любому» они будут звучать на порядок веселее», обозначает «уверенность в одновариантности исхода событий, гарантию», «наверняка», «когда на человека накладывается обязательность и ответственность» [Антон Трубайчук, www.gopniki.net]. В этом ироничном толковании отражены главные семы данного дискурсивного слова, которые реализуются в контексте, например: «Потому как — швабоода! А что делать с ней, неизвестно... Anzelika, 2004. 09. 0600: 11. Ну, **рискуем полюбому**, тут **универсальных-то рецептов нет**.» [Наши дети: Подростки (2004)]; «2004.04.05 10: 26. а куда хотите? бери то, что легче... **оказывается в МИДовский паспорт намного легче вписать**, чем в ОВИРОВский — **ищешь контору и они за 20 баксов вписывают — так и сделаем. я полюбому буду прогулку брать с собой.**» [Наши дети: Малыши до года (форум) (2004)]; «[Vasyan Sibirtsev, муж] ВАЗ-12 модели через 3 года сгниёт, а вот беха еще годков 20 **откатает полюбасу...**» [коллективный. Форум: Посоветуйте. Хочу купить машину (2010)].

Еще одна разновидность этой прагматической функции проявляется в контекстах, составляющих поле ситуаций сферы обслуживания, в диалогах клиентов и продавцов услуг: «[Покупатель1, жен] Наташ / но тебе очень не нравится / может... [продавец перебивает] [нрзб] [Продавец, муж] давайте / я всё это положу... [Покупатель1, жен] Давайте... [Продавец, муж] ... потому что мы в **любом случае** будем выписывать его со склада.» [Покупка телефона // Из коллекции НКРЯ, 2007]; «[Александра, жен] М... Я понимаю. Просто... [И2, жен] **В любом случае без вашего ведома к работам не приступаем**/ то есть сначала специалист забирает/ да/ потом с вами созванивается уже/ озвучивает точно/ да/ чтоб вы могли ориентироваться/ и вы принимаете решение/ да/ устраивают вас такие условия или нет. <...> **В любом случае сначала отзванивается и конкретную стоимость предлагает.**» [Александра, жен] Угу. [Звонок в сервисный центр // Из коллекции НКРЯ, 2015]. В данном типе контекстов дискурсивное слово служит сигналом гарантии, ответственности продавца, который обязуется выполнить свои обязательства.

Дискурсив так или иначе употребляется, наоборот, для смягчения уверенности утверждаемого, корректировки категоричной уверенности, является показателем сомнения; он используется для того, чтобы оставить собеседнику возможность самостоятельного вывода: «[Слушатель №7, муж] **Первый вопрос от чего зависит наличие в каком-либо языке большого количества диалектов? Как/ например/ в арабском или китайском/ где существует масса диалектов/ и в то же время есть очень однородные языки/ как русский/ где диалектов/ собственно говоря/ нет.** [Георгий Старостин, муж] **Это сильно утверждение.** [Слушатель №7, муж] Ну/ **так или иначе/ там...** [Георгий Старостин, муж] А как же русская диалектология? А как же... [Борис Долгин, муж] **Нет/ вопрос понятен.**» [Георгий Старостин. Как создается единая классификация языков мира. Лекции Полит.ру (2010)].

При этом оба маркера могут встречаться в одном высказывании. В этом случае так или иначе смягчает категоричность в любом случае, если расположен после: «[Мещеринов Пётр, муж] И пишет ещё/ «Кто разумеющий/ д-да понимает». Понимаете? Обрести Христа—это значит не быть одиноким. Потому что в **любом случае/ так или иначе/ как бы ни строилась наша ситуация/ человек/ он приходит к одиночеству. Знаете? Ну/ монашество/ может быть/ оно предрасполагает к этому. Но в любом случае/ даже если человек в семье живёт/ то рано или поздно он сталкивается с тем/ что он один всё равно перед Богом.**» [Игумен Пётр Мещеринов. Ответы на вопросы слушателей радио «Радонеж» в прямом эфире // http://tv.radonezh.ru/audioarhiv01/igumen_petr/, 2000] – при этом заканчивает мысль говорящий категоричным утверждением. Другой пример: «Я еще не сформировал свое мнение насчет политики. Мне это не очень интересно. Но заниматься этим **по-любому** нужно / **так или иначе** / это играет важную роль в общественной работе.» [Рассказы молодых людей о себе // Из коллекции НКРЯ, 2005].

Библиографический список

1. Баранов А.Н., Плунигян В.А., Рахилина Е.В. *Путеводитель по дискурсивным словам русского языка*. Москва, 1993.
2. *Дискурсивные слова русского языка*: Опыт контекстно-семантического описания. Под редакцией К.Л. Киселевой, Д. Пайара. Москва: Метатекст, 1998.
3. *Дискурсивные слова русского языка*: контекстное варьирование и семантическое единство. Под редакцией К.Л. Киселевой, Д. Пайара. Москва: Азбуковник, 2003.
4. Андреева С.В. *Конструктивно-синтаксические единицы устной русской речи*. Под редакцией О.Б. Сиротининой. Саратов, 2005.
5. Викторова Е.Ю. *Вспомогательная система дискурса*: монография. Саратов: ИЦ «Наука», 2015.
6. Журавлева Е.Р., Шустова С.В. Функциональный потенциал дискурсивных маркеров в немецком языке. *Теоретическая и прикладная лингвистика*, 2018; 4(3): 18 – 310.
7. Викторова Е.Ю. Прагматическая полифункциональность дискурсивных слов. *Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. Воронеж, 2014; 2: 18 – 22.

Возможен другой сценарий: говорящий переходит от менее категоричного вывода, к более резкому утверждению, обозначенному в любом случае: «**И так или иначе / что Россия там или Америка / они по любому во все это не то / что там завязаны / это одни из основных исполнителей и действующих лиц всей этой передеряжки будут впоследствии. И о чем-то нужно будет договариваться**». [Беседа с социологом на общественно-политические темы (Москва) // Фонд «Общественное мнение», 2002].

3. **Функция маркера хезитации**, «вербальное заполнение паузы» [9, с. 11] связана с необходимостью говорящего подобрать более корректное выражение рассуждений, для которого используются маркеры в любом случае и так или иначе, придающие этим рассуждений статус обоснованных: «[Олег, муж] Просто не буду. Я должен получить то / за что я... то / что я продал. То / за то / что я... [Гена, муж, 43] **В любом случае... в любом случае нет** [нрзб]. [нрзб] [Олег, муж] все остальное я свожу / пожалуйста. [Гена, муж, 43] **В любом случае** нам с тобой **придется встретиться / пока я не получу документы на машину. Смысл уже / ну пойми меня правильно / ну какой мне смысл давать деньги?**» [О покупке машины // Из материалов Санкт-Петербургского университета, 2006]; [Алексей Цверов, муж, 24] «...**Они заботятся / там / о природе / ещё о чём-то / да / то есть зачастую конечно это связано с тем / что само общество подталкивает к этому их делать / они стараются / там / использовать зелёные технологии / ии... ну то есть это / это... это всё / это всё связано / люди интересуются этим и... компании ээ... ну они / может быть / находятся по каким-либо пресингом... но в общем / они так или иначе / они вынуждены ээ... ставиться более открытыми и...**» [Алексей Цверов, Ольга Старченко. Подкаст Social Media Club // podfm.ru, 2011].

В данных примерах говорящие пытаются подвести итог развитию мысли, маркеры используются как средства, которые подводят общую черту под вышесказанным, оформляют законченность рассуждения.

4. **Функция конкретизации формулы этикета**. Нами была выявлена данная функция на основе контекстов, в которых маркеры в любом случае и так или иначе уточняют этикетные формулы СПАСИБО или ПОЗДРАВЛЯЕМ, что является довольно распространенным явлением к устной речи. Например: «**Побеждает в футболе та команда, которая не создает моменты, а их реализует. СПАСИБО, РОССИЯ! Но так или иначе – спасибо, Бордюк. Спасибо, сборная.**» [Сергей Егоров. Кусаем локти... Наши раз за разом транжирили голевые моменты. А чемпионом мира хватило одного удара, нанесенного... локтем Роналдо // Советский спорт, 2006.03.02]; «[Сёмин Михаил, муж, 1979] **Да / не хватает / увы / Светлане Журовой сил / пятый результат показывает Светлана. [Скобров Иван, муж, 1983] Да / конечно / отняла / наверно / олимпийская медаль силы / в любом случае / мы поздравляем Свету / очень здорово она провела эту Олимпиаду <...> Так что спасибо Свете в любом случае за её олимпийское золото на олимпийском льду Турина. [Сёмин Михаил, муж, 1979] Но не будем мы в любом случае прощаться со Светланой Журовой / сегодня мы узнаем / вылетает ли Светлана домой сегодня или же двадцать четвёртого числа» [Михаил Сёмин, Иван Скобров. Спортивный репортаж: конькобежный спорт. Олимпийские игры. 19.02.2006 // Т/к «Спорт», прямой эфир, 2006].**

В данных контекстах дискурсивные слова расширяют, делают «объемнее» семантику СПАСИБО: говорящий не только благодарит за конкретную ситуацию, благодарность распространяется на ВСЕ возможные реализации данной ситуации, наращение семантики этикетной формулы происходит за счет уступительного смысла 'хотя и не победили, спасибо все равно', либо же в ситуации благодарности за ответ на вопрос – неважно, получен ли был корректный ответ, или выражается благодарность просто за то, что вопрос был выслушан. Кроме того, СПАСИБО + маркер служат сигналом конца одной темы и перехода к другой: [Камолов, муж, 30] **Эллипсоидальные орбиты такие / то Юпитер / то Сатурн ближе к Солнцу находится / в зависимости от того / кто впереди / а кто соответственно... Спасибо / в любом случае. Спасибо за уточнение / друзья. Что бы мы без вас делали? И так / «мой самый экстремальный секс» / продолжаем мы нашу астрономическую тему.** [Передача «Полная версия» на радиостанции «Европа+» // Из коллекции НКРЯ, 2006].

Таким образом, рассмотрев некоторые возможные реализации коммуникативно-прагматического потенциала дискурсивов в любом случае и так или иначе, можно прийти к выводу, что их функционирование в роли маркеров различных прагматических смыслов является активно развивающимся процессом устной разговорной речи.

Перспективы описания функционирования исследуемых маркеров возможно в направлении анализа коррелируемости функций с типами речи, привлечением количественных соотношений выделенных функций.

8. Викторова Е.Ю. Синкретизм дискурсивных слов. *Известия Саратовского университета. Новая серия*. 2014; Т. 14. Сер. Филология. Журналистика. Вып. 3: 14 – 21.
9. Богданова-Бегларян Н.В. Прагматемы в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология. *Вестник Пермского университета*. Пермь, 2014; Вып. 3 (27): 7 – 20.
10. Зализняк А.А., Падучева Е.В. Опыт семантического анализа русских дискурсивных слов: пожалуй, никак, все-таки. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика*. 2018; Т. 22. 3: 628 – 652.
11. Викторова Е.Ю. Роль устной и письменной формы речи в использовании вспомогательных коммуникативных единиц (на материале научной речи русского и английского языков). *Сибирский филологический журнал*. 2014; 2: 218 – 225.
12. Пилугина Н.Ю. Текстовые функции фразеологизированных сочетаний (на примере сочетания «в любом случае»). *Litera*. 2017; 3: 38 – 46.
13. Апресян В.Ю. *Механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2014.
14. Завьялов В.Н. О значениях союзов ИЛИ и ЛИБО. *Русская речь*. 2008; 5: 50 – 55.

References

1. Baranov A.N., Plungyan V.A., Rahilina E.V. *Putevoditel' po diskursivnym slovam russkogo yazyka*. Moskva, 1993.
2. *Diskursivnye slova russkogo yazyka: Opyt kontekstno-semanticheskogo opisaniya*. Pod redakciej K.L. Kiselevoj, D. Pajara. Moskva: Metatekst, 1998.
3. *Diskursivnye slova russkogo yazyka: kontekstnoe var'irovanie i semanticheskoe edinstvo*. Pod redakciej K.L. Kiselevoj, D. Pajara. Moskva: Azbukovnik, 2003.
4. Andreeva S.V. *Konstruktivno-sintaksicheskie edinicy ustnoj russkoj rechi*. Pod redakciej O.B. Sirotininoj. Saratov, 2005.
5. Viktorova E.Yu. *Vspomogatel'naya sistema diskursa: monografiya*. Saratov: IC «Nauka», 2015.
6. Zhuravleva E.R., Shustova S.V. Funkcional'nyj potencial diskursivnyh markerov v nemeckom yazyke. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*, 2018; 4(3); 18 – 310.
7. Viktorova E.Yu. Pragmaticheskaya polifunkcional'nost' diskursivnyh slov. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Voronezh, 2014; 2: 18 – 22.
8. Viktorova E.Yu. Sinkretizm diskursivnyh slov. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya*. 2014; Т. 14. Сер. Филология. Журналистика. Вып. 3: 14 – 21.
9. Bogdanova-Beglyaryan N.V. Pragmatemy v ustnoj povsednevnoj rechi: opredelenie ponyatiya i obshchaya tipologiya. *Vestnik Permskogo universiteta*. Perm', 2014; Vyp. 3 (27): 7 – 20.
10. Zaliznyak A.A., Paducheva E.V. Opyt semanticheskogo analiza russkikh diskursivnyh slov: pozhaluy, никак, vse-taki. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Lingvistika*. 2018; Т. 22. 3: 628 – 652.
11. Viktorova E.Yu. Rol' ustnoj i pis'mennoj formy rechi v ispol'zovanii vspomogatel'nyh kommunikativnyh edinic (na materiale nauchnoj rechi russkogo i anglijskogo yazykov). *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2014; 2: 218 – 225.
12. Pilyugina N.Yu. Tekstovye funkcii frazeologizirovannyh sochetanij (na primere sochetaniya «v lyubom sluchae»). *Litera*. 2017; 3: 38 – 46.
13. Апресян В.Ю. *Механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2014.
14. Завьялов В.Н. О значениях союзов ИЛИ ИЛИБО. *Русская речь*. 2008; 5: 50 – 55.

Статья поступила в редакцию 25.02.19

УДК 82-398.23

Salzhieva E.I., teacher, Russian and Literature at School No. 8 (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

FEATURES OF A NEW STAGE OF THE EDUCATION IN THE CHECHEN JOURNALISM AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY. The work reveals distinctive features of the second stage of the Chechen Enlightenment (the beginning of the 20th century), based on material of activity of T. Eldarkhanov, brothers A. Mutushev and I. Mutushev, I.-B. Sarakaev, brothers D. Sheripov and A. Sheripov. Problematics, structure, stylistics and the figurative sphere of texts by A. Mutushev and I. Mutushev are analyzed. The author discusses their place and role in development of national periodicals, the use of various genres and techniques of literary and art, socio-political and educational journalism and the role of their literary and publicistic creativity plays in formation of new lines of national consciousness. Existence in texts of civil pathos, rhetorical devices, and use by authors of both high and colloquial lexicon are noted. The style, vocabulary and phraseology of their articles are characterized by both business and journalistic style. But the journalistic style of A. Mutushev, characterized by accuracy, clarity, logic, laconism, persuasiveness and, at the same time, a certain intertextuality, imagery, expressive color, manifested, including in the specifics of the titles of these materials, contributed to the process of mastering this style and for the younger generation of Chechen publicists. The conclusion is drawn about efficiency of development of publicistic creativity in terms of contents and a form for national educational literature.

Key words: text, educational movement, turn of 19-20th centuries, periodicals, journalism, genre, literary process, civil maturity, patriotic spirit, spiritual and moral pathos, style, vocabulary, phraseology, leitmotif.

Э.И. Салажиева, учитель русского языка и литературы, МБОУ «СОШ № 8», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ЧЕРТЫ НОВОГО ЭТАПА НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА В ЧЕЧЕНСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

В статье рассматриваются признаки второго этапа чеченского просветительства (начало XX века) на материале деятельности братьев А. Мутушева и И. Мутушева, И.-Б. Саракеева, братьев Д. Шерипова и А. Шерипова. Анализируется проблематика, структура, стилистика, образная сфера текстов А. Мутушева и И. Мутушева, отмечается их место и роль в развитии национальной периодической печати, использовании ими различных жанров и приемов литературно-художественной, социально-политической, просветительской публицистики, роль их литературно-публицистического творчества в формировании новых черт национального самосознания. Отмечается наличие в текстах гражданского пафоса, ораторских приемов, использование авторами как «высокой», так и разговорной лексики. Стилистика, лексика и фразеология их статей отличается признаками и делового, и публицистического стиля. Публицистический стиль А. Мутушева, отличающийся точностью, ясностью, логичностью, лаконизмом, убедительностью и, одновременно, определенной интертекстуальностью, образностью, экспрессивной окраской, проявлявшейся, в том числе, и в специфике заглавий этих материалов, способствовал процессу «оттачивания» этого стиля и для более младшего поколения чеченских публицистов. Делается вывод о продуктивности для национальной просветительской литературы развития публицистического творчества с точки зрения содержания и формы.

Ключевые слова: текст, просветительское движение, рубеж XIX–XX вв., периодическая печать, публицистика, жанр, литературный процесс, гражданская зрелость, патриотический настрой, духовно-нравственный пафос, стилистика, лексика, фразеология, основной лейтмотив.

Второй период просветительского движения в Чечне приходится на эпоху рубежа XIX–XX вв., время перелома во многих сферах жизни в России, в мире и, несомненно, на Кавказе. Это период выдающихся открытий в мировой науке, одновременно сложных философских, духовно-нравственных и эстетических исканий, социально-политических потрясений. В данном контексте в Чечне фактически впервые в её истории в связи с появлением периодической печати начинают активно развиваться различные типы публицистики. Не только в кавказской, но и в российской прессе появляются публицистические тексты разных жанров, в том числе, и имеющие художественно-публицистический уклон, таких чеченских авторов, как Т. Эльдарханов, братья А. Мутушев и И. Мутушев, И.-Б. Саракеев, братья Д. Шерипов и А. Шерипов, которые значительно развили

форму и содержание публицистики, в том числе и в контексте литературного процесса.

Рубеж XIX–XX вв. – период, характеризующийся особой сложностью и противоречивостью. С одной стороны – это время научно-технического и промышленно-экономического подъема, с другой – эпоха обострения международных, геополитических, социально-политических, классовых, духовно-этических конфликтов; с одной стороны – расцвет науки, мировоззренческих вопросов, художественной словесности, всех областей искусства, с другой – усугубления этно-конфессиональных противоречий, расцвет декаданса (фр. *décadent* – упадочный), отличительными признаками которого являются эстетизм, индивидуализм и имморализм, отход от общественной жизни [1].

Как отмечают исследователи, «есть связь между трагическими событиями истории России и бурным развитием документальной литературы в России. Дело в том, что XX век в истории России оказался весьма сложным для русского человека. Начался он так бурно, что «на ногах не мог стоять» человек (А. Блок). Так же сложно этот век кончился. Как ни странно, эта сложность способствовала развитию документальной литературы. В данном жанре произведения содержат личные свидетельства жертв определенной трагедии или явления. Их свидетельства рисуют картину с новой стороны, т. е. в новой интерпретации, во многом дополняя информационную базу читателей, и, тем самым, призывая их к правдивости восприятия» [2, с. 243].

Художественно-публицистическое осмысление подобной непростой социально-политической и духовно-нравственной проблематики можно наблюдать в документально-художественных и публицистических текстах Ахметхана и Исмаила Мутушевых. Их публикации в периодических изданиях Северного Кавказа и Юга России отличались глубиной гражданской и нравственной проблематики.

Уже ранние тексты Ахметхана Мутушева рубежа XIX – XX веков характеризовались широтой эрудиции, общественной активностью и зрелостью, патристическим настроем и одновременно яркостью, образностью и художественной выразительностью авторской речи. По инициативе А. Мутушева в газете «Новая Русь» (Санкт-Петербург) открылся «мусульманский отдел» как «первая попытка солидной газеты послужить культурно-экономическим интересам мусульман России» верное средство испытания нашей гражданской зрелости» [3], ставя тем самым перед этим начинанием высокую гражданско-нравственную «планку». Справедливо сетуя на невысокий уровень образованности мусульман России в целом, А. Мутушев одновременно отмечает наличие национальной интеллигенции, не безразличной к множеству проблем собственного этноса. К этим людям и обращается А. Мутушев с мощным просветительским посылом и патристическим импульсом, не случайно апеллируя к поэзии Н.А. Некрасова, к эпохе 1860-х годов: «Пусть мы плохие литераторы, пусть наши статьи не блещут красотой художественного слова. Но мы должны твердо запомнить слова Некрасова: «Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан» и, помня эти великие слова, сказанные в горячие дни шестидесяти годов... мы не должны быть «инертными, эгоистичными», думать только о своих личных, будничных интересах» [3].

Гражданский и духовно-нравственный пафос данного текста заключается, в первую очередь, в его просветительской направленности, открытой авторской позиции, в прямой обращенности к читателю, разговорной интонации. Данный текст носит такие жанровые признаки литературной публицистики, которые позволяют отнести его к жанру «слова», «речи», «призыва». По отношению к такому рода текстам применимо высказывание Е.М. Галкиной-Федорук: «Экспрессия, экспрессивность может пронизывать как эмоциональное, так и интеллектуальное и волевоое. Поэтому экспрессивность гораздо шире эмоциональности в языке. Экспрессия – это усиление выразительности, образности, увеличение воздействующей силы сказанного. И все, что делает речь более яркой, сильно действующей, глубоко впечатляющей, является экспрессией речи». И далее: «Следовательно, экспрессивность – это те средства речи, которые делают ее выразительной, воздействующей, образной, впечатляющей» [3, с. 108].

В чеченской документальной, научной, литературной публицистике начала XX века отчетливо проявляется формирование именно просветительской модели национального самосознания. В обращении автора к наиболее просвещенной прослойке соотечественников он закономерно опирается в большей степени не столько на собственно чеченский этнокультурный либо конфессиональный контекст, менталитет, в рамках которого в ту пору еще не был достаточно разработан опыт подобной проблематики и эквивалентов ее словесно-текстуального выражения, а апеллирует к опыту русской революционно-демократической мысли 1860-х годов, к цитированию Н.А. Некрасова, демонстрируя свою приверженность к ней и преемственность с нею: «Интеллигентные мусульмане! – писал А. Мутушев. – К вам обращаюсь я с призывом. Помните, что народности, из которых вы вышли, имеют право рассчитывать на ваше культурно-экономическое служение их священным интересам» [4].

В то же время литературно-публицистические материалы А. Мутушева неизбежно пронизаны этнокультурным и духовно-нравственным пафосом, восходящим непосредственно к национальной традиции, эмоциональности, в которой последовательно проявляются особенности этнокультурного характера. В них содержатся ответы на вызовы времени, на запросы общества по поводу «властителей дум», национальных духовных лидеров, определяющих судьбу народа, ее духовно-нравственные ориентиры. В них «нет идеализации патриархальной старины, нет прямой полемики с цивилизационными процессами, но вместе с

тем имеет место определенная ностальгия по гармонии в мире природы и мире людей, умиротворенности, утраченной в результате развития технического прогресса и явлений глобализации» [4, с. 124].

Эту функцию во многом и выполняли крупнейшие представители просветительского движения Северного Кавказа и, в частности, Чечни. Естественно, что стилистика, лексика и фразеология их статей отличается признаками и делового, и публицистического стиля. Но публицистический стиль А. Мутушева, отличающийся точностью, ясностью, логичностью, лаконизмом, убедительностью и, одновременно, определенной интертекстуальностью, образностью, экспрессивной окраской, проявлявшейся, в том числе, и в специфике заглавий этих материалов, способствовал процессу «оттачивания» этого стиля и для более младшего поколения чеченских публицистов.

Так, в своей статье, носящей достаточно и осознанно ироническое название «Устроение» А. Мутушев вполне убедительно и глубоко обоснованно размышляет о многих весьма серьезных вещах, анализирует бездарную имперскую политику в Чечне, направленную на якобы наведение порядка в регионе. Так, например, автор аргументированно пишет в связи с акцией, «высочайше» требовавшей сдачи оружия чеченцами, следующее: «Там, где с оружием связан весь уклад жизни, где оружие составляет нераздельную часть костюма, несомненно, придется иметь дело с огромной силой национальных пережитков и при малейшей неосторожности можно вызвать кровопролитие» [5], обосновывая свои суждения глубоким знанием и пониманием особенностей традиционной культуры, национальной ментальности, этнопсихологии.

Не менее содержательны, образны и актуальны художественно-публицистические тексты Исмаила Мутушева (1886-1920 гг.), печатавшиеся на рубеже XIX – XX в. в изданиях «Терские ведомости», «Кавказское слово» (Владикавказ), «Северный Кавказ» (Ставрополь), «Север Кавказа» (Грозный). Важно то, что Исмаил Мутушев, как и вайнахские просветители старшего поколения Ч. Ахриев и У. Лаудаев, был склонен к работе фольклориста, и свою комплексную просветительскую и литературную деятельность начал с публикации художественных обработок текстов родного фольклора. Однако обострение в России революционной ситуации побудило И. Мутушева прибегнуть к более актуальной и действенной форме – публицистике. Его материалы насыщены духом гражданской активности, неравнодушия, заинтересованностью, яркостью эмоционального чувства, соответствием слова и дела.

Ведущая тема и основной лейтмотив публицистики И. Мутушева – это многогранная проблема и задача просвещения чеченского народа. Фактически И. Мутушев был одним из основоположников профессиональной светской педагогики и системы образования в Чечне. Его «обращение было настолько убедительным, взволнованным, страстным, что в таком виде его не смог бы написать человек, рассчитывающий только на общественный резонанс, но не беспокоящийся за судьбы своего народа» [5, с. 340]. Просветительский пафос наполняет все его публицистические произведения: «Несмотря на полувековое пребывание наше в школе европейской цивилизации и культуры, – с горечью и болью обращался И. Мутушев к чеченским интеллигентам, – мы продолжаем прозябать в грубом невежестве благодаря лишь собственной инертности... И вся беда лишь в том, что наши передовые люди, окупившись в море собственных интересов, никогда не выглядывают из него и не видят света божьего. Вот этот-то эгоизм и тормозит дело нашего просвещения. Пора же наконец и нам проснуться от столь долгой и губительной спячки и встать на путь прогресса и цивилизации» [6].

Стилистика его публикаций характеризуется лаконизмом, аргументированностью и одновременно страстностью и образностью художественно-публицистической речи. В процитированном отрывке имеются характерные для литературно-художественной речи развернутые метафоры, наполненные обличительным пафосом: «наши передовые люди, окупившись в море собственных интересов, никогда не выглядывают из него и не видят света божьего». «Пора же наконец и нам проснуться от столь долгой и губительной спячки», которые придадут тексту убедительность, яркость и силу эмоционально-художественного воздействия на читателя. Публицистические материалы И.М. Мутушева разнообразны в жанровом плане – от репортажа до фельетона. В его публикациях «Из Чечни», «Неуслышанный закон», «Смелый подлог», «Указ о христианах, данный пророком Мухаммедом», «Наболевший вопрос», «О мнимом фанатизме ислама» он целенаправленно выступает с защитой своих единоверцев, ищет точки соприкосновения христианства и ислама, компромисса, мирного сосуществования между ними. Его художественной публицистике присущи ирония, меткость стилистики, лексики и фразеологии, обозначенных в заглавиях его произведений.

Библиографический список

1. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке. *Сборник статей по языкознанию*. Профессору Московского университета академику В.В. Виноградову в день его 60-летия. Изд-во МГУ, 1958: 108.
2. Костюкова Т.А., Сайни Сону Документальная проза: специфика жанра. *Научные исследования: от теории к практике*. 2015, 3: 242 – 244.
3. Мутушев А. К читателям. *Новая Русь*. 1910; № 49; 19 февраля.
4. Мутушев А. Устроение. *Новая Русь*. 1910; 56; 26 февраля.
5. Мутушев И. Обращение к чеченской интеллигенции. *Терские ведомости*. 1908. № 10; 12 января.
6. Нунуев С.-Х.М. *Чеченцы*. Available at: <https://litresp.ru/chitat/ru/n/nunuev-s-h-m/chechenci/10>
7. Степанова Т.М., Аутлева Ф.А. Трансформация жанра и мифологема лени, покоя и сна в «Легенде о Сонной Лощине» В. Ирвинга. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Филология и искусствознание*. 2016; 2: 119 – 124.

8. Туркаев Х.В. *Россия и Чечня: аспекты историко-культурных взаимосвязей до 1917 г. Культура Чечни: история и современные проблемы*. Отв. ред. Х.Б. Туркаев; Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Наука, 2006.

References

- Galkina-Fedoruk E.M. Ob 'ekspressivnosti i 'emocional'nosti v yazyke. *Sbornik statej po yazykoznaniju*. Professoru Moskovskogo universiteta akademiku V.V. Vinogradovu v den' ego 60-letiya. Izd-vo MGU, 1958: 108.
- Kostyukova T.A., Sajni Sonu Dokumental'naya proza: specifika zhanra. *Nauchnye issledovaniya: ot teorii k praktike*. 2015, 3: 242 – 244.
- Mutushev A. K chitateljam. *Novaya Rus'*. 1910; № 49; 19 fevralya.
- Mutushev A. Ustroenie. *Novaya Rus'*. 1910; № 56; 26 fevralya.
- Mutushev I. Obrascenie k chechenskoj intelligencii. *Terskie vedomosti*. 1908. № 10; 12 yanvarya.
- Nunuev S.-H.M. *Chechency*. Available at: <https://litresp.ru/chitat/ru/nunuev-s-h-m/chechenci/10>
- Stepanova T.M., Aulieva F.A. Transformaciya zhanra i mifologema leni, pokoya i sna v «Legende o Sonnoj Loschine» V. Irvinga. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya i iskusstvovedenie*. 2016; 2: 119 – 124.
- Turkaev H.V. *Rossiya i Chechnya: aspekty istoriko-kul'turnyh vzaimosvyazej do 1917 g. Kul'tura Chechni: istoriya i sovremennye problemy*. Отв. ред. Н.В. Туркаев; Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Наука, 2006.

Статья поступила в редакцию 06.03.19

УДК 801. 52; 81'271: 82.085

Alieva P.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: patya-alieva-12@mail.ru

SPECIFICS OF FUNCTIONING OF SOMATIZM "HEART" IN THE PHRASEOLOGICAL SYSTEMS OF DIFFERENT LANGUAGES. The analysis of phraseological and paremiological units of various languages, containing in the structure a somatizm "heart", is presented. The general for Dagestan (Avarian, Dargwa, Lak, Lezghin, Tabasaran) and Indo-European (Russian, English, German) languages is perception of heart as a center of spiritual activity, and the use of phraseological and paremiological units following from here for expression of such emotional and mental conditions of the person as love, hatred, fear, grief, melancholy, joy, surprise, admiration, etc. In these meanings the somatizm "heart" correlates with a component "soul". Unlike Indo-European languages, in the Dagestan languages the somatizm "heart" gains metaphorical values not only as the center of spiritual activity, the center of interior, but also the center of intellectual cognitive activity of the center of the intellectual world of the person. On this level it correlates with the components "head" and "brain".

Key words: Dagestani languages, phraseological units, proverbs, sentence structure.

П.Г. Алиева, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: patya-alieva-12@mail.ru

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОМАТИЗМА 'СЕРДЦЕ' ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ РАЗНЫХ ЯЗЫКОВ

В статье представлен анализ фразеологических и паремиологических единиц языков различных культур и традиций, содержащие в своем составе соматизм 'сердце'. Общим для дагестанских (аварского, даргинского, лакского, лезгинского, табасаранского) и индоевропейских (русского, английского, немецкого) языков является восприятие сердца как центра духовной деятельности, и вытекающее отсюда употребление фразеологических и паремиологических единиц для выражения таких эмоционально-психических состояний человека, как: любовь, ненависть, страх, печаль, грусть, тоска, радость, удивление, восхищение и т. д. В этих значениях соматизм 'сердце' коррелирует с компонентом 'душа'. В отличие от индоевропейских языков, в дагестанских языках соматизм 'сердце' приобретает метафорические значения не только центра духовной деятельности, средоточия внутреннего мира человека, но и центра интеллектуальной мыслительной деятельности средоточия интеллектуального мира человека. В этом значении соматизм 'сердце' коррелирует с компонентом 'голова', 'мозг'.

Ключевые слова: дагестанские языки, фразеологические единицы, паремии, семантическая структура.

Сопоставительные исследования фразеологических и паремиологических единиц нескольких языков приобретают особую актуальность в условиях глобализации, широкой интеграции и взаимообогащения культур. Знание фразеологизмов и паремий изучаемых языков относится к фоновым знаниям, на основе которых формируются социолингвистическая и социокультурная компетенции. Полноценное речевое общение коммуникантов возможно только при наличии фоновых знаний.

Термин «фоновые знания» (происходит от английского *background knowledge*) в зарубежной лингвистике охватывает все области знания об окружающем нас мире [1]. В отечественном языкознании мнения о содержании данного термина расходятся. Мы придерживаемся в данном исследовании точки зрения Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, которые делают акцент на лингвострановедческом характере фоновых знаний [2].

Исследования в области фразеологии и паремиологии представляют интерес не только для языкознания, но и для культурологии, поскольку именно во фразеологических и паремиологических единицах наиболее рельефно проявляется своеобразие культуры народа – носителя языка. Без знания фразеологических и паремиологических единиц языка невозможно понять менталитет народа – носителя изучаемого языка.

В составе фразеологических и паремиологических единиц дагестанских языков большое место занимают соматизмы – лексемы обозначающие части тела и органы людей и животных. Степень применения того или иного соматизма в составе фразеологизмов и паремий зависит от важности функций, выполняемых соответствующим органом.

Во фразеологическом и паремиологическом фонде дагестанских языков наибольшее распространение получили соматизмы: ав. *rakl*, дарг. *urklu*, лак. *dakl*, лезг. *ruk1*, таб. *juk1w* 'сердце', 'душа'. Это обусловлено не только важностью и многообразием функций, выполняемых данным органом, но и легкостью его аллегорического осмысления. Этот соматизм характеризуется наибольшей фразеологической активностью во всех дагестанских языках.

Дагестанцы, как и древние народы античности, главную роль в духовной деятельности человека отводили именно сердцу, а не мозгу, как это принято в большинстве современных культур. Поэтому слово, обозначающее 'сердце' в дагестанских языках, естественно, является смысловым центром ряда словосочетаний и фразеологических единиц, выражающих такие важные понятия, как «запомнить», «забыть», «выучить» и т. д. [3, с. 146].

Поскольку сердце носителями дагестанских языков воспринимается как центр духовной деятельности, то с ним связаны такие эмоционально-психические состояния человека, как: любовь, ненависть, страх, печаль, грусть, тоска, радость, удивление, восхищение и т. д. В этих значениях соматизм 'сердце' коррелирует с компонентом 'душа'. В значении центра духовной деятельности функции соматизма 'сердце' в дагестанских языках не отличаются от соответствующих функций в индоевропейских языках. Например, выражение фразеологизмом с компонентом-соматизмом 'сердце' семантики 'любить кого-л.':

нем. *j-n im Herzen tragen* 'продолжать любить кого-л.', 'хранить память о ком-л.', букв. 'носить в сердце' = ав. *rek1el' c1unize* 'продолжать любить кого-л.', 'хранить память о ком-л.', букв. 'хранить в сердце';

рус. *покорить чьё-л. сердце* = ав. *rek1el' wosize, rak1 sagw1il g1abize*. В немецком языке данному фразеологизму соответствуют две идиомы: *j-s Herz gewinnen* 'покорить чьё-л. сердце', 'добыть (завоевать) чьё-л. сердце' и *j-s Herz und Hand gewinnen* 'добыть (завоевать) чьё-л. сердце и руку'. Во втором фразеологизме наряду с соматизмом 'сердце' употребляется и соматизм 'рука'. В английском языке для выражения данной семантики употребляется фразеологизм с соматизмом 'рука': англ. *win smb's hand /the hand of smb/* 'покорить чьё-л. сердце' (букв. 'руку').

Семантика грусти, тоски, горя актуализируется образом 'сломанной души', например: лак. *dak1 g1ar1e1sa*, ав. *rak1 bekar1e1w* 'со сломанной душой', 'убитый горем'; англ. *to break smb.'s heart* (или *the heart of smb.*) 'разбить чьё-л. сердце', 'сильно огорчить, расстроить кого-л.'.

Фразеологические единицы с компонентом – соматизмом 'сердце' применяются не только для выражения разнообразных эмоций, вызванных различными

эмоционально-психическими состояниями человека (ав. *ракл боххун* 'радостно', букв. 'сердце радуясь', *ракл къваридго* 'грустно', букв. 'сердце тесно', *ракл бухлун* 'сожалая', 'сострада', букв. 'сердце сжигая, сгорая'), но и для качественной оценки лица. Фразеологизмы, содержащие соматизм 'сердце', репрезентируют такие качества человека как: доброта, порядочность, мягкость, сердечность, грубость, бессердечность и т. д.

Такое качество человека как доброта, мягкосердечность в языках различных культур актуализируется через образ англ. *a soft heart* 'мягкое сердце', например: рус. *у кого-л. мягкое сердце* = нем. *j-d hat ein weiches Herz*; таб. *гъядли юкв* 'мягкое сердце', ав. *ракл тамахава чи* 'добрый, мягкосердечный человек', букв. 'человек с мягким сердцем'; дарг. *уркли к1антлуси адам деби х1едарубси ханжалъуна сай* 'человек с мягким сердцем – кинжал из не каленого металла'.

Противоположная семантика грубости, жестокости, жесткости актуализируется через твердое, чаще всего, каменное сердце, например: рус. 'каменное сердце' = англ. *a heart of stone, stony heart* = нем. *ein steinernes Herz* = ав. *ганчлил ракл* 'каменное сердце', 'жестокость' = дарг. *къаркъала уркли* 'бессердечный человек' (букв. 'каменное сердце').

Высшая степень жестокости в дагестанских языках актуализируется через отсутствие души, например: ав. *ракл гъечлев инсан*, дарг. *уркли агарли инсан*, лак. *дакл дакъасса инсан* 'бессердечный человек', букв. 'сердца не имеющий человек', 'души не имеющий человек'; дарг. *уркли агар* 'грубый, бессердечный' (букв. 'без сердца'). Ср. также: англ. *You are a heartless person*; нем. *Du bist eine herzlose Person. Du hast kein Herz* 'Ты бессердечный (жестокый) человек', букв. 'У тебя нет сердца'.

Высшая степень доброты актуализируется через 'золотое' или 'большое' сердце, например: англ. *to have heart of gold / big / soft / kind heart* 'иметь золотое / доброе / большое сердце' = ав. *ракл меседил (чи)* 'человек с золотым сердцем'; дарг. *муръила уркли* 'хороший человек' (букв. 'золотое сердце'); *уркли – муръила, някъби – арцла* 'сердце – золотое, руки – серебряные'; таб. *гъизилин юкв* 'золотое сердце'.

Чтобы передать значение 'всей душой', 'всем сердцем' в аварском и даргинском языках используется способ редупликации: ав. *ракл-раклаль*; дарг. *уркли-урклилабад* 'откровенно, чистосердечно' (букв. 'всей душой').

В немецком языке аналогичная семантика передается фразеологизмом *mit Herz und Hand* или *von ganzem Herzen* 'всей душой', 'всем сердцем', букв. 'сердцем и рукой', в англ. *with all one's heart* 'от всего сердца', 'от всей души'.

В дагестанских языках понятия 'сердце' и 'душа' достаточно четко разграничены, но иногда наблюдается совмещение, слияние этих понятий, например: ав. *Гайиб гъечлев ракл мунагъальтульте кколаро* 'Невинная душа непричастна греху'. Слово *ракл* 'сердце' в данной аварской поговорке применено в значении *рух* 'душа'.

Чистое сердце в дагестанских языках символизирует чистую совесть, порядочность, благородство, например: ав. *ракл баццладав инсан*, лак. *дакл марцсса инсан*, лезг. *михы рик1 авай инсан* 'человек с чистой совестью', 'честный человек', 'порядочный человек'; ав. *ракл баццладог* 'с чистой совестью', лезг. *риклин сидьвайдай* 'от чистого сердца'; дак. *дакл марцсса* 'с чистой душой', 'чистосердечно' и т.д.

Наличие чистого сердца имеет большое значение и высоко ценится в горском этикете, что нашло отражение в поговорках всех дагестанских языков, ср. таб. *Марци юкв айр ц1ихъанра ургуз даршул, хъа чиркинул штухъанра марци ап1уз даршул* 'Чистое сердце даже огонь не сможет сжечь, грязное сердце даже вода не сможет очистить'. дарг. *уркличибси нагъешла къат шинни бир-цес х1ейрар* 'темное пятно на сердце, нельзя смыть водой'.

Даже в языках различных культур и традиций, различной генетической и типологической принадлежности имеются фразеологические единицы полностью совпадающие как структурно, так и семантически: англ. *to open one's heart to*, ав. *ракл рагъизе* 'открыть сердце'. Такие единицы называются тождественными эквивалентами. Внутри тождественных эквивалентов различаются единственно возможные соответствия (моноэквиваленты) и выборочные эквиваленты (фразеологические синонимы) [4, с. 2005]. В нашем случае, как нам представляется, имеют место фразеологические синонимы.

Если сходство структурной организации не поддается объяснению, то сходство семантической организации фразеологических единиц антропоцентри-

ческой направленности с компонентом 'сердце' объясняется общностью окружающего нас мира и человеческого опыта, универсальностью категорий человеческого мышления. Совпадение образности является закономерным результатом одинакового восприятия и отражения картины мира. Эти данные, полученные в процессе сопоставительного анализа, подтверждают известный постулат об универсальности основных признаков, свойств, функций, присущих фразеологии разных языков [5, с. 226; 6, с. 3640].

В дагестанских языках соматизм 'сердце' приобретает метафорические значения не только центра духовной деятельности, средоточия внутреннего мира человека, но и центра интеллектуальной мыслительной деятельности средоточия интеллектуального мира человека. В этом значении соматизм 'сердце' коррелирует с компонентом 'голова', 'мозг'. Например:

лак. *дак1ийн агъан*, ав. *раклалде шевезе*, лезг. *рик1ел акъалдарун, рик1ел хун*, дарг. *уркличи бак1ахъес, урклилизи бак1ес* 'вспомнить' (букв. 'прийти в сердце');

лезг. *рик1ел аламукъун*, ав. *раклалда тезе*, дарг. *урклилаб калес* 'помнить (кого-что-л.)', 'запоминаться'; дарг. *урклилизи ат1ес* «запомниться» (букв. 'в сердце вонзиться); *урклилизи буццили* «не забывать» (букв. 'держат в сердце');

ав. *рек1ехъе лъазабизе* лак. *дак1них лахъин*, дарг. *урклиличиб бурсивирес* 'выучить наизусть';

лак. *дак1ния уккан*, лезг. *рик1елай алатун*, ав. *раклалдасса ине* 'забыть'; лезг. *рик1яй акъатун* 'забыть'.

Межъязыковая семантическая эквивалентность фразеологизмов и паремий дагестанских языков, содержащих компонент 'сердце', может служить одним из доказательств их генетического родства. Не подвергая сомнению приоритет языкового родства и социально-исторической общности народов Дагестана, нельзя забывать и о таком факторе, как сходство многих конкретно-исторических форм материального производства и производственных отношений. Одинаковые условия жизни и быта привели к тому, что целый ряд фразеологических и паремий-ологических единиц дагестанских языков обнаруживают полную или частичную семантическую эквивалентность [7, с. 101].

Примечательно, что в английском языке также имеется один фразеологизм с компонентом *heart* 'сердце', обозначающий мыслительный процесс: *to learn by heart* 'учить наизусть'.

Сам факт наличия в сопоставляемых языках значительного пласта соматических фразеологизмов, в том числе и с соматизмом 'сердце' можно квалифицировать как языковую универсалию.

Функционирование в одном из дагестанских языков – даргинском – более 250 фразеологизмов с компонентом *уркли* 'сердце' М.-Ш.А. Исаев объясняет наличием у даргинского соматизма *уркли* «уникальных периферийных сем, реализуемых в речи. В генетически неродственных языках обнаруживаются схождения, которые нельзя назвать заимствованиями: в каждом языке они могли возникнуть самостоятельно или любой язык мог непосредственно получить эти единицы из интернационального фонда. Заимствованными могут считаться отдельные лексемы или семы, проникнутые при конкретных условиях в инородную систему и обогатившие новыми возможностями её семантические потенции. При таких проникновениях некоторые чисто национальные качества приобретают интернациональные признаки, а они же с течением времени могут приобрести черты и национального» [8, с. 168].

Как показал сопоставительный анализ, посредством фразеологических единиц с соматизмом 'сердце' в сравниваемых языках выражаются общечеловеческие чувства, осложненные специфическими этнокультурными традициями.

Наличие в дагестанских и индоевропейских языках фразеологических единиц с соматизмом 'сердце' полной или частичной семантической эквивалентности объясняется не языковым родством или социально-исторической общностью народов – носителей этих языков, а тем обстоятельством, что совпадали некоторые формы материального производства и производственных отношений и универсальностью категорий человеческого мышления.

Сокращения: ав. – аварский язык; англ. – английский язык; дарг. – даргинский язык; лак. – лакский язык; лезг. – лезгинский язык; нем. – немецкий язык; рус. – русский язык; таб. – табасаранский язык.

Библиографический список

1. Scollon R., Scollon S. Wong. *Intercultural Communication: a Discourse Approach*. 2nd ed. Malden Mass: Blackwell, 2001.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповедческих тактик и сапиентемы*. Москва: Индрик, 2005.
3. Хайдаков С.М. *Сравнительно-сопоставительный словарь дагестанских языков*. Москва: Наука, 1973.
4. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Дубна: 'Феникс+', 2005.
5. Солодухо Э.М. *Теория фразеологического сближения: на материале языков славянской, германской и романской групп*. Казань, 1989.
6. Маллаева З.М., Джалалова А.М. Спорные вопросы сопоставительной фразеологии. *Фундаментальные исследования*. 2015; 2-16: 3639 – 3642. Available at: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37836>
7. Mallaeva Z.M. National-cultural specificity of paronyms of the dagestanian languages. *Материалы Международной научно-практической конференции 'Культура как основной потенциал формирования позитивного имиджа Кавказа'*, Пятигорск. 2013: 98 – 102.
8. Исаев М.-Ш.А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка*. Махачкала, 1995.

References

1. Scollon R., Scollon S. Wong. *Intercultural Communication: a Discourse Approach*. 2nd ed. Malden Mass: Blackwell, 2001.
2. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskie koncepcii: leksicheskogo fona, rechepovedencheskih taktik i sapientemy*. Moskva: Indrik, 2005.
3. Hajdakov S.M. *Sravnitel'no-sopostavitel'nyj slovar' dagestanskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1973.
4. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Dubna: 'Feniks+', 2005.
5. Soloduhov E.M. *Teoriya frazeologicheskogo sblizheniya: na materiale yazykov slavyanskoj, germanskoj i romanskoj grupp*. Kazan', 1989.
6. Mallaeva Z.M., Dzhahalalova A.M. Spornye voprosy sopostavitel'noj frazeologii. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; 2-16: 3639 – 3642. Available at: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37836>
7. Mallaeva Z.M. National-cultural specificity of paronyms of the dagestanian languages. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 'Kul'tura kak osnovnoj potencial formirovaniya pozitivnogo imidzha Kavkaza'*, Pyatigorsk. 2013: 98 – 102.
8. Isaev M.-Sh.A. *Struktural'naya organizaciya i semantika frazeologicheskix edinic darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1995.

Статья поступила в редакцию 10.01.19

УДК 070.1: 327 (470: 477)

Almashaqbeh Saddam Suleiman Salman, postgraduate, Department of Television and Radio Journalism, Voronezh State University (Voronezh, Russia),
E-mail: saddam_slaman@yahoo.com

ARAB MEDIA COVERAGE OF THE SYRIAN CONFLICT. The article provides a reading of the stages of coverage of the Arab satellite channels of the conflict in Syria, where the early years of the conflict witnessed the great interest of the Arab and foreign media to the Syrian events, but this interest has decreased over the past four years. The article contains a critical study of the work of these channels and their commitment to media values, emphasizing the impact of this media coverage on the Arab audience and the audience, its role in the Syrian and Arab public opinion industry, the war in Syria entered the ninth year. The conflict forced more than 13 million Syrians to flee their homes, 4.8 million of whom are refugees outside Syria. During the conflict, media coverage of the crisis received harsh criticism due to the lack of much attention to human aspects.

Key words: Arab media, media strategies, Syrian conflict.

Алмашакбех Садам Сулейман Салман, аспирант, каф. телевизионной и радиожурналистики, Воронежский государственный университет,
E-mail: saddam_slaman@yahoo.com

ОСВЕЩЕНИЕ АРАБСКИМИ СМИ СИРИЙСКОГО КОНФЛИКТА

В статье дается анализ этапов освещения арабскими спутниковыми каналами конфликта в Сирии. Первые годы конфликта были свидетелями большого интереса арабских и зарубежных средств массовой информации к сирийским событиям, но этот интерес снизился за последние четыре года. В статье также содержится критическое исследование работы этих каналов и их приверженность ценностям СМИ. Подчеркивается влияние спутниковых каналов на арабскую аудиторию и зрителя, их роль в сирийской и арабской индустрии общественного мнения. Война в Сирии вошла в девятый год. Конфликт заставил более 13 миллионов сирийцев покинуть свои дома, 4,8 миллиона из которых являются беженцами за пределами Сирии. В течение конфликта освещение в СМИ кризиса получило резкую критику из-за отсутствия большого внимания к человеческим аспектам.

Ключевые слова: арабские медиа, медиа-стратегии, сирийский конфликт.

С началом конфликта в Сирии 15 марта 2011 года сирийские события стали центром внимания большинства мировых СМИ.

Сирийские власти предотвратили въезд западных и арабских корреспондентов в страну, сделав средства массовой информации зависимыми от местных активистов – они передавали сообщения с помощью фотографий, видео или информационных бюллетеней.

В начале 2012 года сирийская оппозиция начала вооружаться и взяла под контроль большие территории в Сирии. Международные СМИ начали отправлять своих корреспондентов в районы, находящиеся под контролем оппозиции. Появились более объективные сообщения о ситуации в Сирии.

Но эта ситуация длилась недолго, так как с появлением радикальных «джихадистских» организаций на этих территориях и с распространением практики похищений иностранных журналистов большинство средств массовой информации воздерживались от отправки своих кадров на сирийские территории.

Растущая опасность для журналистов в зонах контроля оппозиции сделала Сирию почти «свободной» от иностранных корреспондентов. События в Сирии оставались в заголовках новостей большинства СМИ до конца второго года конфликта в Сирии, когда западные агентства и СМИ сократили время трансляции освещения сирийского конфликта, потом новости не исчезли совсем.

СМИ на протяжении всего своего существования являются неотъемлемым элементом во взаимоотношении различных институтов (государственных, коммерческих, социальных и т. д.) с общественностью. Основной задачей остается воздействие на состояние общественного мнения: формирование общественного мнения, когда его нет; убеждение людей изменить свое мнение по какому-либо вопросу; усиление уже существующего мнения общественности. СМИ создали состояние глобальной симпатии к сирийской оппозиции в первые годы конфликта, но эта симпатия на много снизилась в последние годы.

Арабские каналы уменьшили внимание в третий год войны, а затем – в середине четвертого года – начали отменять программы по освещению сирийского конфликта, чтобы показать сирийские события как новости третьей или четвертой степени важности.

Сокращению освещения сирийского конфликта в большинстве средств массовой информации способствовал ряд факторов. Самое главное, что сирийские события превратились в «рутинные» – из-за ежедневных убийств, которые стали просто статистикой, уже не такой важной.

В начале конфликта в Сирии убийство пяти мирных жителей было бы главной новостью, но на четвертый год убийство 50 человек стало ежедневным обычным событием, которое не сблизяет средства массовой информации.

Сосредоточение активистов на передаче только боевых новостей, превратившихся в аналогичные новости, и пренебрежение новостями о гражданских лицах, затронутых войной, способствовало сокращению времени освещения конфликта.

Но главной его причиной является распространение радикальных исламских групп, преобладание радикального исламского «джихадизма» на общей сцене конфликта в Сирии.

Средства массовой информации, поддерживающие правительство Сирии, отрицали существование демонстраций и акций оппозиции в начале событий. Публиковались новости, в которых говорилось о безопасности, стабильности и нормальной жизни в разных сирийских регионах.

В то же время СМИ, поддерживающие сирийское правительство, пытались играть на ошибках других каналов, освещающих конфликт. С самого начала конфликта в Сирии активисты передавали информацию из Сирии, особенно через социальные сети. И большинство средств массовой информации, освещавших события, предпочитали полагаться на активистов, чем на профессиональных журналистов, несмотря на присутствие многих из них в Сирии, особенно в первые годы конфликта.

Многие из средств массовой информации вели политику, основанную на информационной зависимости от непрофессиональных граждан или медиа-активистов – по ряду причин, наиболее важной из которых является то, что медиа-активист не просит большую зарплату как профессиональный журналист, освещающий конфликт. Активистам платят в виде символических вознаграждений, а не зарплат, а иногда и просто средства, чтобы активисту хватило на оборудование, камеру или ноутбук [1].

Кроме того, средства массовой информации в случае медиа-активистами несут ответственности за риски, с которыми сталкиваются их корреспонденты, СМИ не заботятся о предоставлении им средств профессиональной безопасности. Многие активисты СМИ подвергались риску, в том числе и те, кто умер из-за их высокой мотивации и отсутствия защиты.

С 2011 по начало 2019 года в Сирии был убит 141 журналист, Гражданская война в Сирии стала свидетелем исторического роста преднамеренного преследования журналистов.

В 2011 году было убито 2 журналиста. В 2012 году был убит 31 журналист. В 2013 году было убито 29 журналистов. В 2014 году было убито 17 журналистов. В 2015 году было убито 14 журналистов. В 2016 году было убито 15 журналистов. В 2017 году количество убитых журналистов сократилось до 9, в 2018 году убили также девять журналистов. Большинство убитых журналистов – сирийцы, работающие на арабские СМИ.

С началом вооруженного конфликта в Сирии был запущен ряд сирийских каналов против сирийского правительства. Эти каналы транслировались через спутники «Нилсат» и «Арабсат» из ряда стран, включая Египет, Иорданию и Турцию.

Эти каналы способствовали поддержке сирийских вооруженных групп, но вскоре большинство из них закрылось из-за отсутствия материального финансирования. Особенно после 2015 года, когда изменился баланс сил в пользу сирийского правительства (в войну вступила Россия).

Разнообразие содержания этих спутниковых каналов, объясняется разнообразием источников финансирования. Некоторые из этих каналов показывают новости с ярко выраженной религиозной предвзятостью, есть каналы с более светским контентом.

В дополнение к этим спутниковым каналам сирийская медиасцена стала свидетелем запуску ряда средних и коротковолновых радиостанций, созданных в Турции, большинство из которых базировалось в городе «Газиантепе», недалеко от сирийско-турецкой границы.

Эти каналы характеризовались предвзятостью в пользу оппозиции, которая оказала большое влияние на их деятельность, особенно финансово. Каналы эти были небогатыми, за исключением канала «Orient», который транслируется из Объединенных Арабских Эмиратов, и «Сирийского телевидения», который транслируется из Стамбула с финансированием из Катара.

В дополнение к этим религиозным каналам с радикальной суннитской ориентацией играет важную роль в разжигании сирийского конфликта на религиозной основе, изображая его как войну между оппозицией большинства суннитов и правящей шиитской властью, враждебной суннитским ценностям. Примерами этих каналов являются канал «Wasal», «Safa» и канал «Al-Bedayu», которые финансируются Саудовской Аравии в рамках медиастратегии Саудовской Аравии, основанной на борьбе с иранским шиитским влиянием.

Несмотря на важную роль этих местных сирийских каналов, их влияние в информационной поддержке оставалось ограниченным сирийской оппозиции по сравнению с влиянием основных каналов новостей арабского мира, таких как «Аль-Джазира», «Аль-Арабия» и «Скай Ньюс», которые открыто встали на сторону оппозиции в своем освещении Сирийского конфликта.

В 2018 году многие арабские каналы изменили свой дискурс в сторону сирийского режима, после того сирийская армия установила контроль над большинством регионов страны, что стало фактическим признанием поражения сирийской оппозиции и победы сирийского режима и его иранскими и российскими союзниками.

В освещении сирийского конфликта арабские СМИ не сосредоточились на человеческие вопросы, которые могли бы помочь организациям по оказанию помощи сирийским беженцам и жертвам войны.

Средства массовой информации часто играют ключевую роль в сегодняшнем конфликте, в принципе, их роль может принимать две разные и противоположные формы. Либо СМИ принимают активное участие в конфликте и несут ответственность за усиление насилия, либо остаются независимыми и вне конфликта, тем самым способствуя урегулированию конфликтов и уменьшению насилия.

Разрушительная война в Сирии, которую часто называют величайшей человеческой катастрофой XXI века, разворачивается во время беспрецедентных потоков изображений в социальных сетях, в результате чего по-новому оценивается влияние СМИ на лиц, принимающих решения [2], поэтому средства массовой информации должны сосредоточиться на человеческом аспекте конфликта.

В течение конфликта освещение в СМИ кризиса получило резкую критику из-за отсутствия большого внимания к человеческим аспектам. Война в Сирии вошла в девятый год. Конфликт в Сирии заставил более 13 миллионов сирийцев покинуть свои дома, 4,8 миллиона из которых являются беженцами за пределами Сирии [3].

Большинство новостей, связанных с беженцами, сосредоточены на статистике и количестве беженцев. Человек превращается просто в число, СМИ должны представить примеры реальных историй, в которых видны страдания, мечты и потребности беженцев. У них есть много боли и много успешных историй в странах, вдали от своей страны, которую они покинули из-за террористических организаций и войны.

Используя информационные СМИ для распространения информации, организации по оказанию помощи имеют возможность продемонстрировать кризис таким образом, чтобы улучшить «человеческую» сторону проблемы. И для этого

средства массовой информации должны работать рука об руку с организациями помощи, чтобы сформировать международный ответ на кризис.

Информационное противостояние вокруг вооруженного конфликта в Сирии можно считать беспрецедентным. На фоне боевых действий протекает другая война, которая имеет не меньшее значение в данном конфликте, как и вооруженные действия – информационно-психологическая, в том числе способная оказывать влияние на общественное мнение в Российской Федерации, в арабских и других странах. Она находит свое отражение в освещении конфликта в СМИ [4].

Научно доказано, что средства массовой информации способны программировать реакцию массового сознания, не просто освещая событие, но придавая ему определенную эмоциональную окраску. По мнению канадского философа Маршалла Маклюэна, средства массовой коммуникации не просто информируют общество, но влияют на идеологическую и политическую сферы, региональные и международные организации, отвечают за просвещение и развлечение масс, а также способны поддерживать социальную общность или же разделять социум [5].

Освещение международных конфликтов представляет собой особую категорию информации: «в процессе освещения военных событий СМИ формируют дискурсивные версии действительности, посредством которых задается программа, ориентирующая читательскую аудиторию» [6].

Манера вещания медиа нередко отражает прямые или косвенные интересы внешней политики стран-вещателей. В условиях глобализации информационных процессов возрастает интенсивность влияния СМИ на формирование политических установок, ценностных ориентаций, а также стереотипов в сознании граждан [7].

Возросшую роль СМИ, как важного фактора в формировании сознания и поведения людей, можно связать с обособлением информационной войны как отдельного вида противоборства сторон [8]. Широкое распространение социальных сетей, интернет сообществ, блог сферы, предоставили новые возможности для производства новостей, что часто приводит к искажениям, намеренному внедрению недостоверного информационного контента и ставит проблему определения истинности информации на первый план.

В этом ключе Сирия стала не просто ещё одним театром военных действий, но реальной площадкой в сфере информационного противоборства в период проведения боевых операций ВКС России по борьбе с терроризмом. Характер противоборства в сирийском конфликте складывается в первую очередь благодаря участию крупных региональных игроков, чьи интересы в Сирии были затронуты, а также «новых» акторов, таких как запрещенная в России террористическая группировка «Исламское государство Ирака и Леванта» [7].

В связи с обилием в телевизионных СМИ интерпретаций, связанных напрямую с политикой страны-вещателя, сирийский конфликт приобрел черты медиатизации, т.е. специфического процесса трансформации информационных сообщений с целью управления общественным мнением.

Президент Сирии Башар Асад обвинил СМИ в том, что они не соблюдают ценности и принципы СМИ во время освещения сирийского конфликта. Он заявил, что средства массовой информации используют ситуацию в Сирии для оправдания вмешательства в дела региона, но доверие к таким СМИ утрачено.

«Все, о чем они говорят, что они используют как маску – права человека, детей, гражданское население – все это используется для того, чтобы общественное мнение поддерживало их вторжение в этот регион, военными или политическими средствами», – отметил президент Сирии [9].

Несмотря на претензию на беспристрастность, объективность и непредвзятость, события корреспондентами подаются односторонне. Во время военных конфликтов «военные законы» распространяются и на СМИ: при освещении международных конфликтов свобода журналистов в описании событий и открытость информации значительно снижаются. Главным фактором, определяющим характер освещения событий, являются интересы, политика, которую выбирает государство, чтобы обозначить этот конфликт [10].

Преимущественно источниками информации во время конфликтов являются участники или заинтересованные субъекты, предоставляющие заведомо ангажированную, предвзятую информацию. В некоторых случаях можно отметить преднамеренное искажение фактов и информации, нарочитое преувеличение или приуменьшение масштабов трагедий, это было основным поведением арабских СМИ в освещении сирийского конфликта.

Масс-медиа оказывают значительное влияние на развитие событий во время сирийского конфликта. Средства массовой информации воздействуют на общественное сознание. А дискурс СМИ выполняет две функции: ориентирующую и манипулятивную.

Вместе с тем, ситуация в Сирии открыла глаза на наличие профессионально-этической проблемы в современных СМИ, связанной с особенностями освещения политических конфликтов в режиме ведения активных боевых действий.

Библиографический список

1. Абси Смисем. alaraby.co.uk. *Освещение событий революции: все сирийское ... рутина*. 15 марта 2015 г., Стамбул.
2. Lyse Doucet. *Syria & the CNN Effect: What Role Does the Media Play in Policy-Making?* 2018.
3. Kelsey Ritchie. *The Syrian refugee crisis: media coverage and humanitarian response*. Texas, 2017.

4. Есионов Н.А. *Специфика освещения конфликта в Сирии российскими и западными СМИ*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-osvescheniya-konflikta-v-sirii-rossijskimi-i-zapadnymi-smi>
5. Володина Л.В., Карпухина О.К. *Деловое общение и основы теории коммуникации: учебно-методическое пособие*. Санкт-Петербург: СПбГУТ, 2002.
6. Жуков И.В. *Критический анализ дискурса печатных СМИ: особенности освещения северокавказского конфликта 1998 – 2000 гг.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Тверской государственный университет. Тверь, 2002.
7. Василенко С.А., Аляутдинова Д.Ф. *Особенности информационного сопровождения операции Российских ВКС в Сирии мировыми СМИ*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-informatsionnogo-soprovozhdeniya-operatsii-rossijskih-vks-v-sirii-mirovymi-smi>
8. Десяев Д. Военная операция в Сирии: специфика освещения в зарубежных СМИ. *Россия в XXI веке: факторы и механизмы устойчивого развития*: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016: 121 – 127.
9. *RIA Новости, Асад рассказал о роли СМИ в освещении конфликта в Сирии*. Available at: <https://ria.ru/20161214/1483616250.html>
10. Oates S. *Introduction to Media and Politics*. L., UK, 2008.

References

1. Absi Smisem. alaraby.co.uk. *Osveschenie sobytij revolyucii: vse sirijskoe ... rutina*. 15 marta 2015 g., Stambul.
2. Lyse Doucet. *Syria & the CNN Effect: What Role Does the Media Play in Policy-Making?* 2018.
3. Kelsey Ritchie. *The Syrian refugee crisis: media coverage and humanitarian response*. Texas, 2017.
4. Esiонов Н.А. *Специфика освещения конфликта в Сирии российскими и западными СМИ*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-osvescheniya-konflikta-v-sirii-rossijskimi-i-zapadnymi-smi>
5. Володина Л.В., Карпухина О.К. *Деловое общение и основы теории коммуникации: учебно-методическое пособие*. Санкт-Петербург: СПбГУТ, 2002.
6. Zhukov I.V. *Kriticheskij analiz diskursa pechatnyh SMI: osobennosti osvescheniya severokavkazskogo konflikta 1998 – 2000 gg.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tverskoj gosudarstvennoj universitet. Tver', 2002.
7. Vasilenko S.A., Alyautdinova D.F. *Osobennosti informacionnogo soprovozhdeniya operacii Rossijskih VKS v Sirii mirovymi SMI*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-informatsionnogo-soprovozhdeniya-operatsii-rossijskih-vks-v-sirii-mirovymi-smi>
8. Desyayev D. *Voennaya operaciya v Sirii: specifika osvescheniya v zarubezhnyh SMI. Rossiya v XXI veke: faktory i mehanizmy ustojchivogo razvitiya: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2016: 121 – 127.
9. *RIA Novosti, Asad rasskazal o roli SMI v osveschenii konflikta v Sirii*. Available at: <https://ria.ru/20161214/1483616250.html>
10. Oates S. *Introduction to Media and Politics*. L., UK, 2008.

Статья поступила в редакцию 21.03.19

УДК 821.112.2

Anokhina A.A., teaching assistant, Baltic Federal I. Kant University (Kaliningrad, Russia), E-mail: anastasiazonova@gmail.com

THE PROBLEM OF INTERCULTURAL IDENTITY IN THE MODERN MIGRANT PROSE OF GERMANY. The article attempts to address the problem of intercultural identity in modern migrant prose in Germany. Migrant literature provides a basis for understanding the identity of migrants as an unstable substance. The process of formation of intercultural identity is complicated by the inclusion in it of memories from the past of the German-Russian writers, as well as the linguistic aspect of integration into the foreign cultural space. At the heart of the question of the relationship of memories with the work of migrant writers is the relationship of the content of memory and themes in literary works. The change of language causes deep narrative shift and opens up a completely new approach to understanding migrant literature. Elements of another culture, organically inscribed by writers in their literary works, must be perceived as a literary response, proclaiming a new language and an alternative view of the world.

Key words: migrant literature, identity, intercultural identity, dialogue of cultures, hybrid identity.

A.A. Анохина, ассистент направления «Лингвистика», Балтийский Федеральний университет им. И. Канта, г. Калининград, E-mail: anastasiazonova@gmail.com

ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ МИГРАНТСКОЙ ПРОЗЕ ГЕРМАНИИ

В статье предпринимается попытка рассмотреть проблему межкультурной идентичности в современной мигрантской прозе в Германии. Мигрантская литература дает основание для понимания идентичности мигрантов как нестабильной субстанции. Процесс формирования межкультурной идентичности осложняется включением в него воспоминаний из прошлого писателей, а также языкового аспекта интеграции в инокультурное пространство. В основе вопроса о связи воспоминаний с творчеством писателей-мигрантов стоит взаимосвязь содержания памяти и тематик в литературных произведениях. Смена языка становится причиной глубоких нарративных изменений и открывает абсолютно новый подход к пониманию мигрантской литературы. Элементы другой культуры, органично вписанные писателями в свои литературные произведения, необходимо воспринимать как литературный ответ, провозглашающий новый язык и альтернативный взгляд на мир.

Ключевые слова: мигрантская литература, идентичность, межкультурная идентичность, диалог культур, гибридная идентичность.

Так называемая «литература мигрантов» (нем. Migrantenliteratur) занимает особое место в литературном контексте современной Германии. Авторы немецкого происхождения, постоянно проживающие или родившиеся в Германии, ставят в центр своих произведений проблему интегрирования мигрантов в немецкоязычное культурное пространство, а также проблему формирования у них межкультурной идентичности. Группа таких авторов достаточно многочисленна: писатели Ольга Грязнова, Лена Горелик, Алина Бронски, Владимир Каминер, Ольга Мартынова, Элеонора Хуммель, Каты Петровская часто обращаются к теме идентичности в своих произведениях, чем обуславливают интерес исследователей-литературоведов к своему творчеству в рамках отдельного научного направления межкультурного литературоведения. Как отмечает М. Хоффманн, сферой интересов данного направления является наблюдения «межкультурных процессов, возникающих при столкновении немецкоязычных читателей с «иностранный» литературой» [1, с. 201].

Центральной темой межкультурной литературы, в том числе, немецкоязычной мигрантской прозы писателей из бывшего СССР, таких как А. Бронски, Л. Горелик, В. Каминер, О. Грязнова, является идентичность. Несмотря на то, что проблема идентичности была обозначена еще в античной философии, понятие «проблема идентичности» ввел немецкий философ Д. Хенрих [2, с. 184], в том числе в рамках литературоведческих исследований. «Очевидно, – пишет Д.

Хенрих, – что литература способна черпать многие свои темы из проблем идентичности. Сложность характеров, течение жизни сквозь конкурирующие проекты интеграции, конфликт несовместимых требований к идентичности – это, безусловно, одно из тематических полей, в котором проявляется современная литература» [Там же, с. 166]. Возрастающий интерес ученых-литературоведов к вопросу формирования идентичности в произведениях писателей-мигрантов, а также недостаток системного научного подхода к вопросу идентичности немецкоязычной мигрантской прозы обусловили актуальность данного исследования. Целью статьи является рассмотреть условия формирования межкультурной идентичности в мигрантской прозе. Задачи проводимого исследования определяются изучением включенных в литературное творчество воспоминаний из прошлого писателей, а также языкового аспекта интеграции в инокультурное пространство.

Общим знаменателем в многогранной проблеме идентичности в литературе писателей-мигрантов является понятие «чужого» (см., напр.: [3]). Как подчеркивает немецкий литературовед Б.Баумгертель, «чужое» представляется как повод, исходная точка и причина разногласий и контрастов идентичности мигранта» [4, с. 53 – 54]. О. Гутьяр подчеркивает, что изменение восприятия «своего» и «чужого» на когнитивном и психическом уровнях позволяет лучше понять природу формирования межкультурной идентичности. Исследовательница также указывает на то, что категория «чужого» воспринимается в сознании человека лишь

относительно категории «своего». Трансформация «чужого» в «свое» происходит в психике человека только в процессе их взаимодействия и на основе различия [5, с. 48].

Чужбина становится причиной формирования новых способов поведения в различных коммуникативных ситуациях и поводом примерить на себя новые коммуникативные роли. С одной стороны, мигрантская литература подразумевает существование инокультурной реальности, с другой стороны, предполагает присутствие в ней контекста родной культуры, вследствие чего происходит взаимодействие культурных элементов и возникновение нового, межкультурного пространства. Британский исследователь Х. Бхабха определяет данное положение писателей-мигрантов «между» культурами как «промежуточное» пространство («interstitial space») [6, с. 2], в котором автор находит в себе черты принадлежности к каждому из миров и одновременно «не является полноценной частью ни одного из них» [там же, с. 56]. В пространстве «между» взаимодействие культур рассматривается как гармоничный процесс гибридизации, при котором элементы смешиваются, но не сливаются в единое целое.

Идея «гибридности» культур становится весомым аргументом в научных дискуссиях в силу специфичной транскультурной мировой ситуации и характерного для нее стирания культурных и национальных различий [7, с. 5 – 20]. Подобный подход также применим при рассмотрении проблемы идентичности в рамках темы мигрантской прозы. Тем не менее, актуальными в рамках данной темы остаются вопросы влияния культурной памяти и языкового аспекта на формирования межкультурной идентичности.

М. Бехравеш полагает, что повествование является одним из важнейших аспектов для рассмотрения в рамках исследования феномена идентичности. «Повествование как основная способность человека генерировать значения показывает себя не только как средство в процессе формирования идентичности, — отмечает М. Бехравеш, — но также как предпосылка так называемой «частичной идентичности» или «метаидентичности» [8, с. 33]. Смена языка становится причиной глубоких нарративных изменений и открывает абсолютно новый подход к пониманию мигрантской литературы. Повествование как средство формирования смысла зачастую основано на предположении, что «понимание субъектом себя происходит через рассказ о себе» [9, с. 80]. Рассказ о себе может содержать многочисленные оценочные суждения и личные интерпретации, что, принимая во внимание синхронное и диахронное многообразие «миров рассказчика» [10, с. 173], доказывает его детерминированность контекстом и временем и может восприниматься как «ситуативный результат» [11, с. 104].

Необходимо также отметить, что смешение культурных элементов может стать причиной глубокого внутриличностного конфликта, «симптомами которого являются отчужденность, отчаяние, агрессивность, ощущения «непреступной стены», неприкосновенности, неудачливости, бессмысленности существования» [12, с. 270]. Как отмечает М. Моркина, важным признаком «гибридной идентичности» является постоянная внутренняя оглядка на «чужое» в самом себе [13]. Тем не менее, следует отметить, что подобное «внутреннее расщепление» «гибридного субъекта» оказывается продуктом формирования идентичности и порождает «продуктивную дезориентацию» [14, с. 34], поскольку именно противостояние «своего» и «чужого» является основой формирования межкультурной идентичности — гармоничного сочетания элементов различных культур.

Стоит отметить, что термин «идентичность» часто подвергается критике по причине его излишней динамичности и, как следствие этого, сложности для научного анализа. Кроме того, процесс поиска в литературоведении точного понимания феномена идентичности оценивается многими учеными как дискуссия, «вышедшая из берегов» [15, с. 17 – 38], ввиду некоторой чрезмерности уделяемого ей внимания. В подобной ситуации сама дискуссия становится в некотором роде шаблоном восприятия проблемы, что лишь подтверждает сложность изучаемого понятия.

Литературные произведения авторов-мигрантов дают основание для понимания идентичности мигрантов как нестабильной субстанции. Н.В. Боруруева на примере франкоязычных писателей магрибинского происхождения отмечает двухуровневый процесс построения идентичности у писателей культурного пограничья: сначала можно наблюдать выстраивание «модели идеальной культурной идентичности в мультинациональном пространстве» [16, с. 196] и лишь через эту модель — «построение автором собственного писательского образа» [там же]. По мнению исследовательницы, идентичность писателей остается в положении «между» культурами и выстраивается по определенной стратегии, целью которой является изменение мультикультурного общества в целом и литературного пространства этого общества. Наряду со стратегией построения идентичности большую роль в этом процессе играют такие факторы, как сложность интеграции в новое культурное и языковое пространство и угасающие воспоминания о родной стране.

С. Холл сравнивает межкультурную идентичность авторов-мигрантов с двусторонней «игрой памяти и нарратива, которая также усложняется дискурсами из прошлого и культуры» [17, с. 228]. Д.А. Чугунов обозначает «проблему прошлого в настоящем» в немецкой литературе конца XX века как одну из самых противоречивых тем в рамках исследования немецкой литературы постмодерна [18]. В основе вопроса о связи воспоминаний с творчеством писателей-мигрантов стоит понимание того, как содержание памяти проявляется и тематизируется в литературных произведениях. В рамках этой темы литературоведы различают

литературное представление индивидуальных воспоминаний и репрезентацию «коллективной памяти» (см., например: [19, с. 4]). В немецкоязычном литературоведении различают также общую концепцию памяти — «памяти литературы» («Gedächtnis der Literatur»), в которой рассматриваются диахронное развитие литературной системы и отношения между многими текстами, их связь с культурными контекстами и воспоминаниями, периодом их возникновения, а также концепция «памяти в литературе» («Gedächtnis in der Literatur»), которая концентрируется на рассмотрении форм и структур отдельных произведений [там же].

Несмотря на конструктивный характер научных дискуссий о коллективной памяти, явление коллективной идентичности подвергается серьезной критике со стороны некоторых исследователей. Список обсуждаемых вопросов достаточно широк: Могут ли коллективы формировать, развивать, сохранять идентичность аналогично индивидуумам? Каковы условия возникновения «коллективной идентичности»: коммуникация, личная идентичность каждого из участников группы? Каковы критерии вхождения в ту или иную группу?

Вопрос идентичности в контексте литературного творчества писателей-мигрантов также неразрывно связан с проблемой языковой социализации мигрантов в принимающем обществе. М.М.Бахтин указывает, что любой представитель межкультурной идентичности диалогизирован в определенной мере, а соединившиеся в нем языки характеризуются как реплики диалога. «Это — спор языков, спор языковых стилей» [20, с. 439]. По теории Л. Краппманна, особое влияние на формирование идентичности оказывает язык как важнейшее средство коммуникации, развивающее чувство принадлежности к определенной социальной группе [21]. Миграция обеспечивает фактический выход из родного языкового сообщества и потерю «коммуникативной безопасности», которая приобретается через языковую социализацию [22, с. 183 – 184].

По мнению С.Г. Тер-Минасовой, важным свойством языка является его умение накапливать, хранить и исторически наследовать в своем семантическом пространстве культурные ценности — в грамматике, лексике, идиоматике, фольклоре, стилях и формах речи [23, с. 14]. Таким образом, язык — это не только знак принадлежности его носителей к определенному социуму, но и фактор этнической интеграции и одновременно основной дифференцирующий признак этноса, то есть язык оказывается еще и инструментом самосохранения этноса и обособления «своих» и «чужих» [24, с. 17, 223], что открывает новые перспективы изучения в рамках взаимовлияния языка и идентичности. Язык не только интерпретирует реальную действительность, но в нем также отражается образ и поведение человека, национальный характер, традиции и обычаи этноса, его система ценностей и мироощущение. Каждый язык имеет свои традиции и именно ему присущий собственный набор ассоциаций. Любой человек (в частности, писатель), при использовании языка обращается к «скрытому в данном конкретном языке ассоциативному контексту и в то же время, осознанно используя средства языка, меняет этот ассоциативный контекст». Язык формирует языковую картину мира, менталитет, культуру и идеологию этносоциума, которые отражаются в его системе, что дает право рассматривать процесс формирования идентичности в рамках семиотических представлений о культуре [25, с. 39 – 72].

Г.Д. Томахин отмечает, что некоторые единицы языковых картин мира людей разных национальностей часто не совпадают. Исследователь определяет их как национально-маркированные единицы и отмечает, что это, прежде всего, лексика с национально-культурной семантикой — «реалии (названия присущих только данному народу предметов материальной и духовной культуры) и имена собственные (топонимы и антропонимы)» [26, с. 6]. И.Ракуза считает, что «писатели иностранного происхождения часто склонны к языковым экспериментам, гибридным жанрам, сложным (пост-постмодерновым) манерам повествования, что создает впечатление двойной рефлексии» [27, с. 50]. «Двойную рефлексию» исследователь определяет двойной идентичностью писателей, которые, с одной стороны, находятся под давлением собственного самоопределения, с другой стороны, «имеют право наслаждаться своей «инаковостью» [там же]. Для обозначения перехода «к новому мироощущению», ориентированному на расширение «своего» посредством безусловного включения «другого» («и то, и это»), Е.В. Соколова использует термин «парадигма расширения сознания» [28, с. 12].

Особенность билингвизма, обусловленного миграцией, состоит в том, что, в отличие от последовательного билингвизма, он дополнен биографическими воспоминаниями и оба языка — как родной язык, так и язык принимающей страны, — обладают тесной связью с вопросами принадлежности и идентификации. Многие писатели-мигранты, живущие и работающие в Германии, намеренно выбирают для своего литературного творчества именно немецкий язык, а не язык своей родной страны, что Д.А. Чугунов обозначает «фигурным двуязычием» [29, с. 116]. Писатель К. Хиллино следующим образом объясняет выбор немецкого языка как языка своих произведений: «Благодаря мгновенному решению писать на немецком писатель должен освободиться от необходимости принадлежности итальянскому языку. Немецкий язык был и есть для меня не только языком немцев и для немцев, но, скорее, «lingua franca», давшим мне возможность представить общественности мои будни иностранца в Германии» [30, с. 14]. В. Каминер разделяет позицию К. Хиллино в вопросе выбора именно немецкого языка для своего литературного творчества. В одном из своих рассказов из сборника «Я волнуясь, мама» («Ich mache mir Sorgen, Mama») он иронично замечает: «В отличие от моего родного языка, в немецком можно соединить все слова. Существительные с прилагательными и наоборот. Этот язык своего рода конструктор Лего,

в котором все части подходят друг к другу» [31, с. 15]. Вышеуказанные примеры являются доказательством того, что каждый писатель, решивший адаптироваться в иноязычном пространстве принимающей страны, сталкивается с проблемой освоения чужого для себя языка и решает эту проблему исходя из особенностей родного языка. Именно этот факт обуславливает наличие некоторых межкультурных особенностей прозы авторов-мигрантов, которые можно выявить при подробном литературном анализе.

Мигрантская литература привлекает внимание широкой общественности к проблемам неравноправия в обществе, положения и адаптации мигрантов в чужом культурном пространстве и является уникальным примером смешения различных культурных элементов. Проблема межкультурной идентичности обусловлена отсутствием единого подхода к произведениям мигрантской прозы в

рамках теории гибридности культур, а также тесной взаимосвязью межкультурной идентичности с категорией культурной памяти авторов и языковым аспектом. Влияние коллективной памяти на формирование литературного канона, роль воспоминаний в процессе формирования межкультурной идентичности писателей с мигрантским прошлым, языковой аспект как основа формирования гибридной идентичности – эти вопросы вызывают особый интерес в рамках научных дискуссий в контексте темы мигрантской литературы. Контуры иноязычной культуры, органично вписанные писателями в свои литературные произведения, необходимо прочитывать не только как миметическую попытку мультикультурного писателя включить свое творчество в рамки западной традиции, но, скорее, как литературный ответ, провозглашающий новый язык и альтернативный взгляд на мир.

Библиографический список

- Hoffmann M. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: UTV, 2006.
- Henrich D. «Identität» – Begriffe, Probleme, Grenzen. *Marquard, Odo; Stierle, Karlheinz: Identität*. München, 1979: 133 – 186.
- Анохина А.А. Оппозиция «свое» – «чужое» в романе Лены Горелик «Мои белые ночи». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; 1-1(79): 9 – 12.
- Baumgärtel B. Identitätsbalance in der Fremde: Der Beitrag des symbolischen Interaktionismus zu einem theoretischen Rahmen für das Problem der Identität der Migrantenliteratur. *Fischer, McGowan (Hg.), Denn du tanz auf einem Seil: Positionen deutschsprachiger MigrantInnenliteratur*. Tübingen, 1997: 53 – 70.
- Gutjahr O. Fremde als literarische Inszenierung. *Fremde: Freiburger literaturpsychologische Gespräche*. Freiburg, 2002: 47 – 68.
- Bhabha H. *The Location of Culture*. L.: Routledge, 1994.
- Welsch W. Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. *Information Philosophie* 20. 1992: 5 – 20.
- Behravesch Monika L. *Migration und Erinnerung in der deutschsprachigen interkulturellen Literatur*. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2017.
- Celik S. Diskursive Wege der Selbstethnisierung. Ifade (Hg.): *Insider – Outsider. Bilder, ethnisierte Räume und Partizipation im Migrationsprozess*. Bielefeld, 2005. S. 80 – 98.
- Kraus W. *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Pfaffenweiler: Münchner Studien zur Kultur und Sozialpsychologie. 1996.
- Keupp H. *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl, 2008.
- Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология*. Москва: Аспект Пресс, 2004.
- Моркина М.А. Проблема культурной идентичности в романе Юнаса Хассена Хемири «На красном глазу». *Вестник СПбГУ. Сер. 9 Филология. Востоковедение. Журналистика*. 2016; Вып. 2: 49 – 60.
- Крюгер В. Идентичность – альтеричность – гибридность в теоретических дискуссиях: Эдвард В. Саид, Джудит Батлер, Хоми К. Баба. *Конструкты национальной идентичности в русской культуре XVIII – XIX веков*. Бурцева Л.П. Москва: Изд-во РГГУ, 2010: 25 – 43.
- Bluhm L. Identität und Zeitenbruch. Probleme heterogener Sprachspiele im „neudeutschen Literaturstreit“ 1990/91. *Kamm Jurgen. Spuren der Identitätssuche in zeitgenössischen Literaturen*. Trier 1994: 17 – 38.
- Боруреева Н.В. *Поиск культурной идентичности в творчестве франкоязычных писателей магрибинского происхождения (Салим Баши, Малика Мокеддем)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2015.
- Hall St. Cultural Identity and Diaspora. *Colonial Discourse and Post-colonial Theory. A Reader*. ed. by P. Williams, L. Chrisman. N.Y. P., 1994: 392 – 403.
- Чугунов Д.А. Мультикультурность и «встречные течения» в авторском сознании: к постановке проблемы. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика*. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2015; 3: 114 – 118.
- Erll A., Nünning A. *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2005.
- Бахтин М.М. Из предистории романного слова. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература, 1975: 408 – 446.
- Krappmann L. *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett. 1971.
- Han P. *Soziologie der Migration*. Stuttgart: Lucius&Lucius 2000.
- Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур*. Москва: Изд-во Слово/Slovo, 2008.
- Ионин Л.Г. *Социология культуры*. Москва: Логос, 1996.
- Posner R. *Kultursemiotik*. Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (Hg.). *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart 2003: 39 – 72.
- Томахин Г.Д. Лингвокультуроведение в лингвистике и лингводидактике. *IV международный симпозиум по лингвострановедению: тезисы и доклады*. Москва, 1994. 218 – 219.
- Rakusa I. *Fremdvertrautes Gelände. Band 2: Essays zur Literatur Mittel-Ost- und Südosteuropas*. Dresden: Thelem Universitätsverlag 2011.
- Сokolova E.B. От парадигмы исключения «или/или» к парадигме расширения сознания «и то, и это»: «Русский – тот, кто любит березы» Ольги Грязновой. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2018; Вып. 2: 12 – 21.
- Чугунов Д.А. Мультикультурность и «встречные течения» в авторском сознании: к постановке проблемы. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика*. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2015; 3: 114 – 118.
- Chiellino C. *Literatur und Identität in der Fremde. Zur Literatur italienischer Autoren in der Bundesrepublik*. Augsburg: Bürgerhaus Kreßlesmühle 1985.
- Kaminer W. *Russendisko*. München: Goldmann. 2000.

References

- Hoffmann M. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: UTV, 2006.
- Henrich D. «Identität» – Begriffe, Probleme, Grenzen. *Marquard, Odo; Stierle, Karlheinz: Identität*. München, 1979: 133 – 186.
- Anohina A.A. Opozitsiya «svoe» – «chuzhoe» v romane Leny Gorelik «Moi belye nochi». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; 1-1(79): 9 – 12.
- Baumgärtel B. Identitätsbalance in der Fremde: Der Beitrag des symbolischen Interaktionismus zu einem theoretischen Rahmen für das Problem der Identität der Migrantenliteratur. *Fischer, McGowan (Hg.), Denn du tanz auf einem Seil: Positionen deutschsprachiger MigrantInnenliteratur*. Tübingen, 1997: 53 – 70.
- Gutjahr O. Fremde als literarische Inszenierung. *Fremde: Freiburger literaturpsychologische Gespräche*. Freiburg, 2002: 47 – 68.
- Bhabha H. *The Location of Culture*. L.: Routledge, 1994.
- Welsch W. Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. *Information Philosophie* 20. 1992: 5 – 20.
- Behravesch Monika L. *Migration und Erinnerung in der deutschsprachigen interkulturellen Literatur*. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2017.
- Celik S. Diskursive Wege der Selbstethnisierung. Ifade (Hg.): *Insider – Outsider. Bilder, ethnisierte Räume und Partizipation im Migrationsprozess*. Bielefeld, 2005. S. 80 – 98.
- Kraus W. *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Pfaffenweiler: Münchner Studien zur Kultur und Sozialpsychologie. 1996.
- Keupp H. *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl, 2008.
- Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология*. Москва: Аспект Пресс, 2004.
- Моркина М.А. Problema kul'turnoj identichnosti v romane Yunasa Hassena Hemiri «Na krasnom glazu». *Vestnik SPbGU. Ser. 9 Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika*. 2016; Vyp. 2: 49 – 60.
- Kryuger V. Identichnost' – al'terichnost' – gibridnost' v teoreticheskikh diskussiyah: `Edvard V. Said, Dzhudit Batler, Homi K. Baba. *Konstrukty nacional'noj identichnosti v russkoj kul'ture XVIII – XIX vekov*. Burceva L.P. Moskva: Izd-vo RGGU, 2010: 25 – 43.
- Bluhm L. Identität und Zeitenbruch. Probleme heterogener Sprachspiele im „neudeutschen Literaturstreit“ 1990/91. *Kamm Jurgen. Spuren der Identitätssuche in zeitgenössischen Literaturen*. Trier 1994: 17 – 38.
- Borurueva N.V. *Поиск kul'turnoj identichnosti v tvorchestve frankoyazychnyh pisatelej magribinskogo proishozhdeniya (Salim Bashi, Malika Mokeddem)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2015.
- Hall St. Cultural Identity and Diaspora. *Colonial Discourse and Post-colonial Theory. A Reader*. ed. by P. Williams, L. Chrisman. N.Y. P., 1994: 392 – 403.
- Chugunov D.A. Multikul'turnost' i «vstrechnye techeniya» v avtorskom soznanii: k postanovke problemy. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika*. Voronezh: Izd-vo VGU, 2015; 3: 114 – 118.
- Erll A., Nünning A. *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2005.
- Bahtin M.M. Iz predystorii romannogo slova. *Voprosy literatury i estetiki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975: 408 – 446.
- Krappmann L. *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett. 1971.
- Han P. *Soziologie der Migration*. Stuttgart: Lucius&Lucius 2000.

23. Ter-Minasova S.G. Vojna i mir yazykov i kul'tur. Moskva: Izd-vo Slovo/Slovo, 2008.
 24. Ionin L.G. *Sociologiya kul'tury*. Moskva: Logos, 1996.
 25. Posner R. Kultursemiotik. Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (Hg.). *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart 2003: 39 – 72.
 26. Tomahin G.D. Lingvokulturovedenie v lingvistike i lingvodidaktiki. *IV mezhdunarodnyj simpozium po lingvostranovedeniyu: tezisy i doklady*. Moskva, 1994. 218 – 219.
 27. Rakusa I. *Fremdvertrautes Gelände. Band 2: Essays zur Literatur Mittel-Ost- und Südosteuropas*. Dresden: Thelem Universitätsverlag 2011.
 28. Sokolova E.V. Ot paradigmy isklyucheniya «ili/ili» k paradigme rasshireniya soznaniya «i to, i 'eto»: «Russkij – tot, kto lyubit berezy» Ol'gi Gryaznoj. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2018; Vyp. 2: 12 – 21.
 29. Chugunov D.A. Multikul'turnost' i «vstrechnye techeniya» v avtorskom soznanii: k postanovke problemy. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika*. Voronezh: Izd-vo VGU, 2015; 3: 114 – 118.
 30. Chiellino C. *Literatur und Identität in der Fremde. Zur Literatur italienischer Autoren in der Bundesrepublik*. Augsburg: Bürgerhaus Kreflesmühle 1985.
 31. Kaminer W. *Russendisko*. München: Goldmann, 2000.

Статья поступила в редакцию 07.03.19

УДК 811

Perfileva N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Language Studies, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)*, E-mail: yuzhiwang@yandex.ru

Wang Yuzhi, *MA student, Department of General and Russian Language Studies, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)*, E-mail: yuzhiwang@yandex.ru

CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE HIEROGLYPH'S SEMANTICS OF 女 'A WOMAN' IN CHINESE AND THE LEXEME ЖЕНЩИНА 'A WOMAN' IN RUSSIAN.

The article offers a contrastive analysis of the semantics of lexical units of a woman in Chinese and Russian. This lexical unit is investigated in synchronic and diachronic aspects. The article is an interdisciplinary study: since the analysis of the semantics of lexical units concerns not only linguistics, but also culture. The object of the research is the lexical unit with meaning 'a woman' in two languages. The work studies the etymological interpretation and modern interpretation of these words in Chinese and Russian. The main task of the article is the analysis and identification of similarities and differences in the semantics of lexical units of a woman in Chinese and Russian. The author shows that despite the similarities in the main meanings, there are still quite a few differences in the meanings of the units in connection with etymology and different cultures in China and Russia.

Key words: contrastive analysis, linguacultural, semantics, Chinese, Russian language, words with meaning 'a woman'.

Н.В. Перфильева, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: yuzhiwang@yandex.ru

Ван Юйчжи, магистрант каф. общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: yuzhiwang@yandex.ru

КОНТРАСТИВНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ ИЕРОГЛИФА 女 (ЖЕНЩИНА) В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ЛЕКЕМЫ ЖЕНЩИНА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье предлагается контрастивный анализ семантики лексических единиц женщина в китайском и русском языках. Данная лексическая единица исследуется в синхроническом и диахроническом аспектах. Статья является междисциплинарным исследованием: так как анализ семантики лексических единиц касается не только лингвистики, но и культуры. В статье объектом являются лексическая единица женщина в двух языках, а предметом являются её этимологические толкования и современные толкования в китайском и русском языках. Главной задачей статьи являются анализ и выявление сходств и различий семантики лексических единиц женщина в китайском и русском языках. Основываясь на материалах, автор показывает, что, несмотря на сходства главных значений, ещё есть немало различий по значениям в связи с этимологией и разными культурами в Китае и России.

Ключевые слова: контрастивный анализ, лингвокультура, семантика, китайский язык, русский язык, семантика слова со значением 'женщина'.

Контрастивный анализ в лингвистике, в отличие от сопоставительного, изучает отдельные единицы в двух языках – родном и изучаемом. Семантика – это раздел лингвистики, который исследует значение языковой единицы. Цель контрастивного анализ семантики заключается в выявлении сходств и различий единицы в двух языках и раскрытии их национальной специфики. Концепт «женщина» представляет собой важный культурный концепт в обществе челове-

ства, поэтому контрастивный анализ семантики лексической единицы женщина в китайском и русском языках является актуальной темой.

СЕМАНТИКА ИЕРОГЛИФА 女 (ЖЕНЩИНА) В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ЛЕКЕМЫ ЖЕНЩИНА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Сопоставим этимологические толкования иероглифического знака 女 (женщина) и лексемы женщина в русском языке в таблицах 1 и 2:

Таблица 1

Значение иероглифического знака 女 (женщина) в китайском языке




Этимология	
	甲骨文 象女子柔顺交臂跪坐形, 当为未嫁之女, 是上古抢婚习俗的写照, 如今少数民族的抢婚及普遍的哭嫁即其遗迹。 'Надпись на костях и черепаших панцирях 女 (женщина) изображается как женщина, покорно стоящая на коленях с соединёнными руками, это символизирует незамужнюю девушку. Данный иероглиф является изображением похищения невесты в древности. В современных свадебных обрядах некоторых народностей Китая существуют обычай похищать невесту и традиция плача, которые являются следами древних традиций' [1, с. 49].
	金文 女 大同。'Надпись на бронзе 女 (женщина) в целом схожа с надписью на костях и черепаших панцирях' [1, с. 49].
	篆文 女 整齐化。'В письменности Чжуань иероглиф был изменен на 女 (женщина)' [1, с. 49].
	隶变后楷书写作“女”。'После преобразования письменности Лишу, в письменности Кайшу этот иероглиф пишут как 女 (женщина)' [1, с. 49].

Таблица 2

Значение лексемы женщина в русском языке

Этимология	Собственно русское. В памятниках отмечается с XVI в. Образовано с помощью суффикса <i>-ина</i> от <i>женска</i> , субстантивированного прилагательного со значением женщина, известного в диалектах и некоторых других славянских языках и сейчас [2, с. 284].
-------------------	--

Таким образом, иероглиф женщина появился как пиктограмма, то есть знак, отображающий самые важные черты объект, на который он указал. В данном случае в древней пиктограмме женщина были отображены важные характеристики положение женщины в древнем Китае: её подчинение и сильная покорность. Преобразование древней пиктограммы в идеографический знак привело к исчезновению в нём идеи подчинённости женщины. В современном китайском языке иероглиф женщина является скорее символическим знаком, то есть связь между денотатом женщины и иероглифом, его обозначающим, является условной.

В русском языке этимология слова женщина связано со словом женская, субстантивированного прилагательного со значением женщина, но культурная коннотация не известна.

Приведем контрастный анализ семантики иероглифа 女 'женщина' в современном китайском языке и лексемы женщина в современном русском языке в таблицах 3 и 4:

Таблица 3

Словарные значения лексической единицы женщина в китайском и русском языках

Значение	В русском языке [3]	В китайском языке [4]
Лицо, противоположное по полу мужчине	+	+
Лицо женского пола как воплощение свойств, качеств этого пола	+	-
Лицо женского пола, состоящее или состоявшее в браке	+	-
(形)属性词。女性的(跟“男”相对) (Женский, -ая, -ое. (противоположное 'мужскому'))	+	+
女儿 (Дочь)	-	+
二十八宿之一 (Одно из 28 зодиакальных созвездий)	-	+
(古)又同“汝” (древ. Заимствованный иероглиф 汝 'ты')	-	+

Таблица 4

Сочетание с иероглифом 女 (женщина) в китайском языке

Сочетание иероглифов [4]	Значение иероглифов	Значение сочетания в китайском языке	В русском языке [3]
女儿	女 (женский) 儿 (ребёнок)	女孩子 (Дочь)	дочь
女儿墙	女 (женский) 儿 (ребёнок) 墙 (стена)	女墙 (Невысокая стенка, ограждающая кровлю здания, террасу, балкон, набережную, мост и тому подобное)	-
女方	女 (женский) 方 (сторона)	女的一方面 (多用于有关婚事的情况) (Сторона невесты. Слово часто употребляется для брака)	-
女工	女 (женский) 工 (работник)	1. 女性的工人 2. 旧时指女用人 (1. Женский работник. 2. Женская слуга в старое время.)	1. работница 2. прислуга
女工	女 (женский) 工 (работа)	同“女红” (Также как 女红 – женская работа)	-
女公子	女 (женский) 公 (местный князь) 子 (сын)	对别人的女儿的尊称 (Вежливое обращение к дочери другого человека)	-
女红	女 (женский) 红 (здесь это разнопись иероглифа 工 - работа)	旧时指女子所做的纺织, 缝纫, 刺绣等工作 and 这些工作的成品。 也作女工。 (Текстиль, шитьё, вышивание и другие деятельности в старое время, которыми занимаются женщины в старое время, а также готовая продукция этих деятельностей. Также как 女工 – женская работа)	-
女汉子	女 (женский) 汉 (мужчина) 子 (суффикс существительных слов)	言谈, 举止等具有男子汉气概的女子 (Женщина, речь и поведение у которой приобретает мужские характеристики)	-
女皇	女 (женский) 皇 (император)	女性皇帝 (Женский император)	императрица
女家	女 (женский) 家 (семья)	婚姻关系中女方的家; 女方 (Семья невесты; сторона женщины)	-
女眷	女 (женский) 眷 (родня)	女性眷属 (Женская родня)	родственница
女郎	女 (женский) 郎 (молодой человек)	年轻的女子 (Молодая женщина)	-
女伶	女 (женский) 伶 (актёр)	女优 (Женский актёр)	актриса
女流	女 (женский) 流 (сорт, класс, вид, категория)	妇女 (含轻蔑意) (Женщина (оскорбительный оттенок))	баба

女气	女 (женский) 气 (темперамент; характер, душевный склад)	形容男子的举止神态像女子。 (Для описания мужчины, поведение и менталитет у которого приобретают женские характеристики)	женоподобный
女强人	女 (женский) 强 (сильный) 人 (человек)	指精明能干, 勇于进取, 事业有成的女子。 (Способная, целеустремлённая и успешная женщина)	–
女墙	女 (дочь) 墙 (стена)	城墙上呈凹凸形的短墙。也叫女儿墙 (Невысокая вогнуто-выпуклая стенка на городской стене. Также писать как 女儿墙 – стена дочери)	–
女权	女 (женский) 权 (право)	妇女在社会上应享有的权利 (Права, которые женщина должна иметь в обществе)	–
女人	女 (женский) 人 (человек)	女性的成年人 (Женский взрослый человек)	взрослая
女人	女 (женский) 人 (человек)	<口>妻子 (разг. Жена)	жёнка
女色	女 (женский) 色 (внешние признаки, внешний вид)	女子的美色 (Красота женщины)	–
女神	女 (женский) 神 (бог)	神话中的女性神 (Женский бог в мифах)	богиня
女生	女 (женский) 生 (учащийся, ученик; живой человек)	1. 女学生 2. 女青年; 年轻女子。 (1. Женский студент 2. Женский молодой человек; молодая женщина)	1) студентка 2) молодая
女声	女 (женский) 声 (голос)	声乐中女子的声部, 一般分女高音, 女中音, 女低音。 (Женские голоса в вокальной музыке, обычно есть сопрано, меццо- сопрано, контральто)	–
女史	女 (женский) 史 (секретарь, ведавший протоколом императрицы)	本为古代女官的名称, 旧时借用为对妇女知识分子的尊称。 (Название женского чиновника в древности, а также вежливое обращение к женской интеллигенции)	–
女士	女 (женский) 士 (родовая морфема существительных, обозначающих уважаемых лиц)	对妇女的尊称 (Вежливое обращение к женщине)	госпожа
女王	女 (женский) 王 (король)	女性国王 (Женский король)	королева
女巫	女 (женский) 巫 (кудесник)	以装神弄鬼, 搞迷信活动为业的女人。也叫巫婆。 (Женщина, которая проводит акт суеверия. Также писать как 巫婆 – магическая бабка)	ведьма
女性	女 (женский) 性 (пол)	1. 人类的两性之一, 能在体内产生卵子。 2. 妇女 (1. Один из двух полов человечества, у которого есть яичники 2. Женщина)	женщина
女婿	女 (женский) 婿 (зять; муж)	1. 女儿的丈夫 2. <方>丈夫 (1. Муж дочери 2. Диалект. Муж)	1. жених 2. муж
女优	女 (женский) 优 (актёр)	旧时称戏曲女演员 (Женский артист китайского национального театра в старое время)	актриса
女友	女 (женский) 友 (друг)	1. 女性朋友。 2. 指恋爱对象中的女方 (1. Женский друг 2. Сторона женщины в любовных отношениях)	подруга
女招待	女 (женский) 招 (приглашать) 待 (принимать)	旧时饮食店, 娱乐场所等雇用招待顾客的青年妇女。 (Молодой женский обслуживающий персонал в ресторанах и местах отдыха в старое время)	служанка
女真	女真 (Чжурчжэни)	我国古代民族, 满族的祖先, 居住在今吉林和黑龙江一带, 公元 1115年建立金国。 (Древний народ в Китае. Они являются предками маньчжурского народа, прожили в провинциях Цзилине и Хэйлунцзян. В 1115 году они создали династию Цзинь)	–

Согласно таблицам, можно сделать следующие выводы:

В современных словарных значениях обнаруживаются сходства и различия. Сходства проявляются в первичных значениях, которые обозначают противоположное мужчине по полу лицо, а различия связаны с их этимологией, например, в русском языке сохранилось значение жены, и культурой, например, в

китайском языке есть значение созвездия, которое связано с китайской легендой «пастух и ткачиха».

В русском языке слово женщина в предложении функционирует как имя существительное. В китайском языке иероглиф 女 (женщина) может выполнять функции имени прилагательного и местоимения, например, в современном ки-

тайском языке иероглиф 女 (женщина) в сочетании с иероглифом 人 (человек) выражает значение женщины, кроме того, иероглиф женщина также представляет собой заимствованный иероглиф 汝 (ты), который является местоимением.

Совпадение слов с иероглифом 女 (женщина) в китайском языке со словами в русском языке наблюдается в лексико-семантической группе по биологии, например, 女友 (подруга), 女皇 (императрица), 女招待 (служанка) и т.д.

В китайском языке существуют слова с иероглифом 女 (женщина), которые имеют связи со строительством, работой женщин и семейным отношением. Например, 女墙 (Невысокая вогнуто-выпуклая стенка на городской стене), 女红 (женская работа) и 女家 (женская семья).

И в китайском языке, и в русском языке есть слова, которые описывают женоподобного мужчину, например, 女气 (женоподобный) [5 – 8].

Подведём итоги данной статьи: по этимологии иероглиф 女 (женщина) базируется на изображениях социальных явлений, а этимология лексемы женщина в русском языке связана со словоизменением и не отражает культурное явление. Иероглиф 女 (женщина) в китайском языке и лексемы женщина в русском языке сохранили их архаичное значение. Их первичные значения совпадают, а вторичные значения, несмотря на небольшие сходства, под влиянием разных культур расходятся. Итак, наша статья доказывает, что, несмотря на сходства семантики лексической единицы женщина в китайском и русском языках, всё ещё существуют различия, которые являются национальной спецификой двух стран.

Библиографический список

1. 谷衍奎. 汉字源流字典. 北京: 语文出版社, 2010. 49页 (Гу Янькуй. Этимологический словарь китайского языка. Пекин: Издательство «Филология», 2010).
2. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 2000.
3. Шанский Н.М. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Московский университет, 1973; Т. 1.
4. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(第7版). 北京: 商务印书馆, 2016. 964页 (Редакционный отдел по словарям института лингвистики академии общественных наук КНР. *Словарь современного китайского языка*. Пекин: Коммерческое издательство, 2016).
5. Журавлева А.Ф., Шанский Н.М. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Московский университет, 2007.
6. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений*. Москва: ООО «А ТЕМП», 2006.
8. 谢光辉. 汉语源流字典. 北京: 北京大学出版社, 2000. 37页 (Се Гуанхуэй. *Этимологический словарь китайского языка*. Пекин: Пекинский университет, 2000).

References

1. 谷衍奎. 汉字源流字典. 北京: 语文出版社, 2010. 49页 (Gu Yan'kui. 'Etimologicheskij slovar' kitajskogo yazyka. Pekin: Izdatel'stvo «Filologiya», 2010).
2. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
3. Shanskij N.M. 'Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. Moskva: Moskovskij universitet, 1973; T. 1.
4. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(第7版). 北京: 商务印书馆, 2016. 964页 (Redakcionnyj otdel po slovaryam instituta lingvistiki akademii obshchestvennyh nauk KNR. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2016).
5. Zhuravleva A.F., Shanskij N.M. 'Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. Moskva: Moskovskij universitet, 2007.
6. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskijh vyrazhenij*. Moskva: ООО «А ТЕМП», 2006.
8. 谢光辉. 汉语源流字典. 北京: 北京大学出版社, 2000. 37 (Se Guanhu'ej. 'Etimologicheskij slovar' kitajskogo yazyka. Pekin: Pekinskij universitet, 2000).

Статья поступила в редакцию 02.03.19

УДК 82

Gavrilov V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: victorg12@mail.ru

THE MOTIVE OF BI-WORLDNESS IN THE STORY BY LEONID ANDREYEV "IN THE FOG". The article examines development of the two worlds (the real and imaginary worlds) in the story of Leonid Andreyev "In the Fog". The researcher observes the real and spiritual world and notes that there is a parallel between the events of the story and the parable of the prodigal son of the gospel. The analysis of the worlds allows stating that the hero makes a cataplexis, that is, descends into the hell to answer "damned questions" (using the words of L. Andreyev), to understand the truth, which is hidden by fog. He descends into the chthonic depths of his subconscious and simultaneously sinks to the bottom of life, having been initiated. However, the abyss draws the hero, he cannot return to the world of the living. Despite the tragedy in the denouement, the author of the article still claims that the ending of the story is life-affirming. L. Andreyev refutes his own theory that rebellion can live, that pride, will can replace the individual morality, spirituality and charity. The story becomes a proof from the opposite side: the man's attempt to become a Superman of his own free will, to become equal to the Creator leads to a tragedy and overthrows the proud into the abyss.

Key words: cataplexis, Orpheus and Eurydice, abyss, chthonic depths, truth, real and imaginary worlds.

V.V. Гаприлов, канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: victorg12@mail.ru

МОТИВ ДВОЕМИРИЯ В РАССКАЗЕ Л. АНДРЕЕВА «В ТУМАНЕ»

В статье предпринята попытка рассмотреть развитие двух миров (двоемие) в рассказе Леонида Андреева «В тумане». Прежде всего, мы наблюдаем мир реальный и духовный, но, кроме того, автор статьи отмечает параллель между событиями рассказа и притчей о блудном сыне Евангелия. Анализ миров позволяет установить, что герой совершает катабазис, то есть спускается в ад, чтобы ответить, по выражению Л. Андреева, на «проклятые вопросы», понять истину, которая скрыта туманом. Он сходит в хтонические глубины своего подсознания и параллельно опускается на дно жизни, пройдя инициацию. Однако бездна затягивает героя, ему не удается вернуться в мир живых. При всей трагичности развязки автор статьи все-таки полагает, что финал рассказа жизнеутверждающий. Л. Андреев опровергает свою собственную теорию о том, что бунтом можно жить, что гордыня, воля могут заменить личности мораль, духовность и милосердие. Рассказ становится доказательством от противного: попытка человека по собственной воле стать сверхчеловеком, стать равным Творцу приводит к трагедии и низвергает гордеца в бездну.

Ключевые слова: катабазис, Орфей и Эвридика, бездна, хтонические глубины, истина, двоемие.

Рассказ Леонида Андреева «В тумане» впервые был опубликован в «Журнале для всех» в 1902 году. Произведение вызвало полемику в печати: с критическими очерками В. Бунина согласилась жена классика С.А. Толстая, которая утверждала, что автор «любит наслаждаться низостью явлений порочной человеческой жизни», призывала «помочь опомниться тем несчастным, у которых они, господа Андреевы, сшибают крылья, данные всякому для высокого полета к пониманию духовного света, красоты, добра...» [1, с. 624 – 625]. Сам же Л.Н. Толстой оценил рассказ в целом положительно (хотя не менее скандальный рассказ «Бездна», как известно, резко критиковал): «Это вот следовало сделать. Андрееву ли, или кому другому, во всяком случае следовало указать на тот факт этой ранней похотливости и того отвратительного выхода, который она в себе находит. У Андреева это сделано грубовато, но в общем хорошо» [1, с. 625]. Андреева поддержал А.П. Чехов. В письме автору он, в частности, писал: «И «Иностранец» и «В тумане» – это два серьезные шага вперед. В них уже много спокойствия, авторской уверенности в своей силе, в них мало авторской нервности...» [1, с. 627]. Мнения разделились: одни пытались ослабить содержащуюся в рассказе критику буржуазного общества, другие, напротив, говорили о достоверности всего изображенного в рассказе, а, следовательно, называли рассказ глубоко нравственным. Именно эта противоречивость и побуждает исследователей вновь и вновь обращаться к рассказу, чтобы выявить движущие мотивы повествования.

Противоречивость, неопределенность протистекает, конечно, из-за отсутствия авторского резюме в произведении, то есть автор предоставляет читателям самим сделать выводы по прочитанному тексту. В письме А.А. Измайлову от 11 февраля 1903 года автор писал: «Одна умная дама заметила, что я в рассказе отношусь к читателю так же, как отец Павла к Павлу: не даю исхода. Это правда – но к счастью или несчастью – я не отец моих читателей!» [1, с. 627].

Автор, как видно и по другим произведениям (см., например, рассказ «Бездна»), не выносит морализаторства, чужд гражданского пафоса, никого не воспитывает, никуда не зовет, утверждая: «На воспитательное значение рассказ ни в ком случае не претендует» [1, с. 627].

Он берет факт (замечку в газете о том, как студент убил двух проституток) и анатомирует ситуацию, пытаясь понять психологическое состояние несчастного. При этом социальные реалии являются лишь фоном.

Для нас совершенно очевидно, что рассказ «В тумане» является прямой отсылкой к тексту Евангелия, а именно: к притче о блудном сыне. Действие рассказа, как и в притче, протекает в двух планах: реальном и ирреальном. Возникает ситуация двоемирия. Рассказ символичен, полифоничен, это, с одной стороны, затрудняет его прочтение, а с другой – заставляет более пристально взглянуть в ткань произведения.

Необходимо, пожалуй, начать с того, что Л. Андреев разделял идеи Ницше о свободе человека от социальных и прежде всего нравственных правил, это родило его с М. Горьким. Однако Горький верил в очистительную силу революции, которая освободит личность от социального гнета и сделает ее обновленной и совершенной. Андреев же считал это бегством от «проклятых вопросов», ведь социальные преобразования не отменяют смерти. Как писал Алексей Богданов, «небеса для Андреева оставались всегда пустыми, загадку бытия он искал в самой жизни, сталкивающей безначальную Мировую волю с зыбущим ее смысла человеческим разумом» [1, с. 17]. Иначе говоря, по Андрееву, человек остается один на один с миром и собственным эго, бессмысленно обращение к небесам, поскольку они «пусты и безмолвны» (см. рассказ «Жизнь Василия Фивейского», выстроенного на основе Библейского сюжета о праведном Иове), между человеком и миром – стена (см. рассказ «Стена», в нашем случае преградой выступает туман). Герои Андреева зачастую горды, самолюбивы и не желают смиряться в момент страдания (даже заслуженного). Индивидуалистическое бунтарство неизменно приводит героев к трагедии, однако из рассказа в рассказ этот вектор жизненного пути героя у Андреева повторяется, становится доминирующим. При этом внешние обстоятельства (фабула), несмотря на всю их (зачастую) напряженность, являются, на наш взгляд, только фоном душевных переживаний, который, по сути, всегда попытка ответить на «проклятые вопросы», мучавшие самого автора. Таким образом, в произведениях Андреева часто возникает ситуация двоемирия, и рассказ «В тумане» не стал исключением.

Сергей Зенкин, описывая основные положения концепции М.М. Бахтина, отмечает: «Оппозиция двух способов жизни столь абсолютна, что может определяться в онтологических терминах, как «двумирность» – понятие, введенное Владимиром Соловьевым и применяемое в литературной критике (в несколько иной форме – «двоемирие») для обозначения романтической двойственности природного и сверхприродного (идеального либо чудовищного) мира» [2].

По определению Т. Лукашевича, «двоемирие – один из основополагающих принципов романтизма, суть которого заключается в трагическом разладе между миром мечты и миром действительным и их противопоставлении, соответственно. Двоемирие лежит в основе главных мотивов романтизма – мотивов изгнанничества и богоборчества. Романтик противопоставлял себя обществу, что открывало ему два пути: борьба с обществом, бессмысленная и обреченная на неудачу, или бегство от него. Двоемирие обуславливало противопоставление человека (людей) Богу, Небу – Земле, море – утесу (скале), душе – телу, дню – ночи и т.д. [3].

Указывая на архетипическую природу двоемирия, Е.И. Канарская определяет его как «интегративно-антиномическую эстетико-философскую модель организации художественного произведения» [4, с. 231]. Нельзя не согласиться с автором в том, что множественность антиномий в рамках модели двоемирия затрудняет сравнительно-исторический анализ ее воплощений. В этом смысле вполне оправдано исследовать ограниченное количество дихотомических оппозиций, например: здесь – там, земное – постороннее, чувственно воспринимаемое – интуитивно постигаемое [4, с. 231].

Полагаем, в данном случае не совсем верно утверждать, что двоемирие как феномен – это исключительная прерогатива романтизма. По нашему мнению, двоемирие отражает дихотомию архетипического характера, которая появилась задолго до становления романтизма как литературного направления. Дихотомические оппозиции являются некой основой, стержнем славянской мифологии: левый – правый, добро – зло, верх – низ (подземелье – небо), свет – тьма и т. д. Собственно, мировое древо славян – это дихотомическая модель. И истоки двоемирия в русской литературе, безусловно, нужно искать в религиозной сфере. Тем более что Л. Андреев не был романтиком, впрочем, так же, как и реалистом (несмотря на то, что был близок к писателям реалистического толка). Андреев искал в литературе свой особый путь. «Для меня, – пишет в своих воспоминаниях В.В. Вересаев, – всегда было загадкой, почему Андреев примкнул к «Среде», а не к зародившемуся в то время кружку модернистов (Брюсов, Бальмонт, Сологуб, Мережковский, Гиппиус и пр.)» [5, с. 386]. Сам Андреев так объяснял свое мировоззрение, свое литературное кредо: «Как ни разнятся мои взгляды со взглядами Вересаева и других, у нас есть один общий пункт, отказаться от которого значило бы для нас нашей деятельности поставить крест. Это – царство человека должно быть на земле» [6, с. 106]. Итак, литературное направление для Андреева не имело значения, напротив, ограничивало его. Самым важным для писателя было показать путь к превращению человека в сверхчеловека, для чего нужно было

найти ответы на вечные вопросы. Именно поэтому в творчестве Л. Андреева духовная сторона неотделима от материальной, поскольку дух должен менять материю, человек должен изменять мир согласно собственной воле.

Говоря о двоемирии рассказа «В тумане», нельзя не заметить сопряжения двух миров – не мира идеального и мира материального, а скорее, мира живых и мертвых. И в этом смысле основой для анализа может стать евангельская притча о блудном сыне.

По справедливому замечанию М.М. Бахтина, «текст живет, только соприкасаюсь с другим текстом (контекстом). Только в точке этого контакта текстов вспыхивает свет, освещающий и назад и вперед, приобщающий данный текст к диалогу» [7, с. 24].

Кажущийся, на первый взгляд, незначительным разговор Павла с отцом (любящим, высоконравственным, умным человеком) приобретает в контексте Евангелия особое значение. Блудный сын покидает отца, чтобы промотать свое имя с блудницами (под именем в данном случае понимается чистота, непорочность души). Павел все время бежит от отца, избегает его опеки:

«– Куда ты? – спрашивал Сергей Андреич.

– В лес.

– Опять в лес! – сердито замечал отец.

Павел слегка удивлялся:

– А что? Ведь я каждый день в лес хожу» [1, с. 441].

Но разница между притчей и рассказом в том, что Павел не возвращается к отцу, не падает перед ним на колени и не кается в совершенных грехах. А раз нет искреннего покаяния, нет и прощения. Отец отворачивается от сына, сын окончательно погибает. Евангельский сюжет, конечно, является архетипическим, в этой связи он не раз переосмыслился в русской литературе: достаточно вспомнить пушкинского «Станционного смотрителя». Но в произведении классика раскаяние блудной дочери, хоть и с опозданием, происходит. Для Павла же, по его собственному убеждению, возврата нет. И причиной тому мятущийся разум, гордыня героя. Трагическая гибель его, бунт против «мира живых», мира светлого, благопристойного, пожалуй, можно понять, если вспомнить обращенные к В. Вересаеву слова самого Л. Андреева, поясняющие жизненное кредо автора «В тумане»: «Кто я? До каких неведомых и страшных границ дойдет мое отрицание? Вечное «нет» – сменится ли оно хоть каким-нибудь «да»? И правда ли, что «бунтом жить нельзя?.. Смысл, смысл жизни, где он? Бога я не приму, пока не одурею, да и скучно – вертеться, чтобы снова вернуться на то же место. Человек? Конечно, и красиво, и гордо, и внушительно, – но конец где? Стремление ради стремления... Остается бунтовать – пока бунтуется, да пить чай с абрикосовым вареньем» [5, с. 391 – 392]. И в данном случае туман символизирует в рассказе не только оторванность героя от мира света, но и невозможность приблизиться к истине, постичь ее. Туман – это отчужденность, оторванность от нравственных идеалов. По сути, Павел – духовный мертвец. Он еще жив физически (хоть плоть его гниет от дурной болезни), но он не в состоянии возродиться к новой жизни. В притче о блудном сыне отец говорит такие слова: «...а о том надобно было радоваться и веселиться, что брат твой сей был мертв и ожил, пропадал и нашелся» (Лк. 15:32). Отрываясь от отца, от нравственной опоры, герой как бы духовно умирает, погружаясь в глубины греха и порока. И с Павлом происходит то же самое. В желании постичь себя, истину, любовь (но сделать это самостоятельно, методом проб и ошибок), он как бы спускается в ад, то есть, подобно Орфею, совершает катабазис. И желает вернуться в мир живых со своей Эвридикой, с обретенной истиной. Подробно об этом говорит А.А. Асоян в работе «Семиотика мифа об Орфее и Эвридике»: «...судьба Орфея мыслится как необходимость исполнить исконную миссию поэта – вывести Психею-Эвридику к свету, найти ее неизреченному, сокровенному содержанию адекватное слово» [8, с. 134]. Суть катабазиса героя рассказа состоит в том, что он стремится проверить свою теорию («можно ли жить бунтом»), то есть спуститься в глубины своего «я», чтобы выйти оттуда с сакральным знанием (Психеей, в древнегреческой мифологии олицетворяющей истинную красоту души).

Но чтобы спуститься в царство тьмы, он должен сначала пройти инициацию. В данном случае Павел вступает в отношения с дурной женщиной, приобретает венерическую болезнь, благодаря которой герой воспринимается своим в царстве мертвых (вспомним, как тяжело ему общаться с живыми (с сестрой и отцом) и как легко, вольготно он чувствует себя на дне общества: «Павел напрягся, что-то сбросил с себя и выбросил веселый и громкий вопрос: – А водочки-то? Самое главное, водочки! Ибо что такое мы с вами, Катенька, без водочки?» [1, с. 463]). В мире живых герой чувствует себя дискомфортно, он уже погружается в пучину греха, во тьму и грязь, среди живых ему не место: «И он почувствовал грязь, которая обволакивает его и проникает насквозь. Он начал чувствовать ее с тех пор, как заболел. Каждую пятницу Павел бывает в бане, два раза в неделю меняет белье, и все на нем новое, дорогое и незаносенное; но кажется, будто весь он с головою лежит в каких-то зловонных помоях, и когда идет, то от него остается в воздухе зловонный след... И иногда это бывает за обедом, на людях, и тогда он сознает себя таким ужасно одиноким, как прокаженный на своем гноище.» [1, с. 451]. Грязь эту он ощущает не только снаружи, но и внутри себя, грязь въелась в душу. В мозг, в само его существо: «Так же грязны и мысли его, и кажется, что, если бы вскрыть его череп и достать оттуда мозг, он был бы грязный, как тряпка, как те мозги животных, что валяются на бойнях, в грязи и навозе» [1, с. 451]. Здесь нетрудно вновь провести

параллель между героем и блудным сыном, который пас свиней и находился, соответственно, «в грязи и навозе».

Также символической является «трапеца» героя в царстве мертвых: «Внизу под лампой был столик, и на нем лежали: гребешок с тонкими волосами, запутавшимися между зубьями, засохшие куски хлеба, облепленный хлебным мякишем большой нож и глубокая тарелка, на дне которой, в слое желтого подсолнечного масла, лежали кружки картофеля и крошенный лук. И к этому столу приковалось все внимание Павла» [1, с. 464]. К закуске чуть позже прибавляется водка.

Почему же все внимание героя приковано к нехитрой снеди? Опять же потому, что он проходит обряд инициации. В этой связи уместно привести наблюдения В.Я. Проппа относительно обряда, представленного в сказаниях и мифах разных народов. Мы имеем в виду употребление протагонистом пищи и питья особого рода. «Еда, угощение непременно упоминаются не только при встрече с ягой, но и со многими эквивалентными ей персонажами», «эти случаи совершенно ясно показывают, что, приобщившись к еде, назначенной для мертвых, пришелец окончательно приобщается к миру умерших» [9, с. 67]. В русском фольклоре «мотив угощения героя ягой на его пути в тридцатое царство сложился на основе представления о волшебной пище, принимаемой умершим на его пути в потусторонний мир» [9, с. 69]. В греческой мифологии этот мотив также широко представлен в различных мифах: «Кто вкусил пищи подземных обитателей, тот навсегда причислен к их сонму» [9, с. 69].

Л. Андреев предлагает читателям целую россыпь доказательств того, что последняя сцена рассказа происходит в загробном мире.

Есть указание на то, что герой теряет память. Обитатели Аида, как известно, постепенно забывают все, что с ними было в мире живых, превращаются в тени: «Потом целовал лицо и, странно, не мог ни рассмотреть его как следует, ни запомнить. Пока смотрел на него, оно казалось давно знакомым, до каждой черточки, до маленького прыщика на виске; но когда отвертывался, то сразу и совершенно забывал, будто не хотела душа принимать этого образа и с силой выталкивала его» [1, с. 464]. Манечку он постоянно называет Катенькой (имя возлюбленной в мире живых), потому что пытается удержать хотя бы одно светлое воспоминание из другой жизни, но, в конце концов, сдается. Душа Павла еще борется, не теряет надежду вернуться в мир живых, но пучина бездны все более засасывает его.

Кроме того, в рассказе реализован мотив слепоты обитателей загробного мира: «слезы мешали ему видеть», «Павел взглянул на нее мокрыми незрячими глазами...» [1, с. 466].

Библиографический список

1. Андреев Л.Н. *Собрание сочинений*. В 6-ти т. Т. 1. Рассказы 1898 – 1903 гг. Москва: Худож. лит., 1990.
2. Зенкин С. *Ambivalentnost' sakral'nogo i slovesnaya kul'tura (Bahtin i Dyrkgejm)*. Available at: http://www.nlobooks.ru/node/6121#_ftnref16
3. Лукашевский Т. *Двойственность и двоемирие Тютчева*. Available at: <http://sobolev.franklang.ru/index.php/seredina-xix-veka/196-t-lukashevskij-dvoemirie-u-tyutcheva>
4. Канарская Е.И. Двоемирие как архетип русской литературы и его воплощение в творчестве Н.В. Коляды. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2017; 3: 231 – 236.
5. Вересаев В.В. *Собрание сочинений*: в 4-х томах. Москва, 1985; Т. 3.
6. *Литературный архив*. Вып. 5. Москва-Ленинград, 1960.
7. Бахтин М.М. Рабочие записи 60-х – начала 70-х годов. *Собрание сочинений*. Москва: Языки славянской культуры, 2002; Т. 6.
8. Асоян А.А. *Семiotика мифа об Орфее и Эвридике*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2015.
9. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*. Санкт-Петербург: Издательство С.-Петербургского университета.

References

1. Andreev L.N. *Sobranie sochinenij*. V 6-ti t. T. 1. Rasskazy 1898 – 1903 gg. Moskva: Hudozh. lit., 1990.
2. Zenkin S. *Ambivalentnost' sakral'nogo i slovesnaya kul'tura (Bahtin i Dyrkgejm)*. Available at: http://www.nlobooks.ru/node/6121#_ftnref16
3. Lukashevskij T. *Dvoystvennost' i dvoemirie Tyutcheva*. Available at: <http://sobolev.franklang.ru/index.php/seredina-xix-veka/196-t-lukashevskij-dvoemirie-u-tyutcheva>
4. Kanarskaya E.I. Dvoemirie kak arhetip russkoj literatury i ego voploschenie v tvorchestve N.V. Kolyady. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2017; 3: 231 – 236.
5. Veresaev V.V. *Sobranie sochinenij*: v 4-h tomah. Moskva, 1985; T. 3.
6. *Literaturnyj arhiv*. Vyp. 5. Moskva-Leningrad, 1960.
7. Bahtin M.M. Rabochie zapisi 60-h – nachala 70-h godov. *Sobranie sochinenij*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002; T. 6.
8. Asoyan A.A. *Semiotika mifa ob Orfee i Evridike*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2015.
9. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni vol'shebnoj skazki*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo S.-Peterburgskogo universiteta.

Статья поступила в редакцию 06.03.19

УДК 811.11

Gasanova S.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gsalminat@yandex.ru
Abdulaeva M.G., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: maisaratabdulaeva@gmail.com

NATIONAL-CULTURAL SPECIFICS OF WEDDING GOOD WISHES (ON THE MATERIAL OF THE AVAR AND RUSSIAN LANGUAGES). Good wishes are a variety of stable formulas of speech etiquette, in which the specifics of customs, traditions and beliefs of peoples are manifested. The article studies good wishes in two different languages, the speakers of which belong to different cultures. The relevance of the study is explained by the increasing attention to problems of intercultural communication, national and cultural specificity of speech communication. Background knowledge, which is contained in stable units of language, is of particular importance in intercultural communication. The aim of the study is to identify national and cultural features and common value orientations contained in the good wishes of the Avar and Russian languages.

Key words: speech etiquette, language picture of the world, ethnic code of culture, good wishes, wedding customs, traditions.

С.Н. Гасанова, д-р филол. наук, проф. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gsalminat@yandex.ru

М.Г. Абдулаева, магистрант 2-курса филологического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gsalminat@yandex.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СВАДЕБНЫХ БЛАГОПОЖЕЛАНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АВАРСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Благопожелания представляют собой разновидность устойчивых формул речевого этикета, в которых проявляются особенности обычаев, традиций, верований народа. Статья посвящена сопоставительному анализу благопожеланий двух разноразличных языков, носители которых принадлежат к разным культурам. Актуальность исследования объясняется все возрастающим вниманием к проблемам межкультурной коммуникации, национально-культурной специфике речевого общения. Особую значимость при межкультурном общении приобретают фоновые знания, которые содержатся в устойчивых единицах языка. Цель исследования – выявить национально-культурные особенности, общие ценностные ориентиры, содержащиеся в благопожеланиях аварского и русского языков.

Ключевые слова: речевой этикет, языковая картина мира, этнический код культуры, благопожелания, свадебные обычаи, традиции.

В настоящее время, в условиях все возрастающих контактов представительных различных этносов, важным для успешной коммуникации становится знание и учет этнолингвистических особенностей речевого этикета того или иного народа. Достижение цели и «...успешность коммуникации представителей разных культур зависит не только от знания языковых средств, но и от всей той экстралингвистической информации, которая зашифрована в языке как семиотической системе [1, с. 74].

Классификаторами этнического кода культуры могут быть различные факторы: «... язык, особенности внешности, характера и поведения, определенные черты материальной и духовной культуры» [2, с. 46].

Одной из определяющих черт языкового менталитета в области сферы поведения является само наличие определенной номинативной единицы (слова или выражения), связывающей целый комплекс национально специфичных, мотивационно прагматических («жизненных») установок и поведенческих норм» [3, с. 284].

Формулы речи, наряду с пословицами и поговорками, фразеологизмами, являются единицами, передающими принятые в данном обществе обычаи, традиции, нормы поведения, в том числе и нормы речевой деятельности. В культуре разных этносов большую роль играют благопожелания. Хотя и рассматриваются, прежде всего, как элемент этикета, фактически отражают веру людей в возможности слова оказывать воздействие на адресата, влиять на какие-то события. «Модели и формулы речевого этикета универсальны и связаны с общими представлениями о типах коммуникативных ситуаций, о формах вежливого межличностного общения, при этом существуют этнопрагматические различия, которые свидетельствуют о вариативности правил межличностного общения в коммуникативных культурах разных народов» [4, с. 151].

В данной статье исследуются свадебные формулы речи, благопожелания русского и аварского языков, рассматриваемые как вербальный код свадебного ритуального действия данных этносов. Именно таким словесным общением во время свадебного действия передается «... значимая информация, имеющая ключевое значение для реализации ритуала» [5, с. 62].

Благопожелания определяются лингвистами как действия-пожелания, направленные другому [6, с. 73].

Свадьба и свадебные обычаи – одна из самых ярких особенностей культуры различных народов. Самыми главными персонажами свадьбы являются жених и невеста, а также родители молодых. Традиционный уклад дагестанской, аварской семьи – это большая семья, когда совместно, в одном доме, проживало несколько поколений близких родственников: родители, дети, а также женатые сыновья. Главой семьи всегда является старший по возрасту мужчина. Этим объясняется особое место, которое отводится родителям в благопожеланиях аварского языка: *Нижер бах1арасул змен ч1ахъайги, васасе рук1ине к1алг1аби рарае/Нижер бах1аральул звел ч1ахъайги/К1алг1аби къач1азе къайи гъабурай* «Пусть славится отец жениха, построивший дворцы для сына/Пусть славится мать жениха, обустроившая дворцы сына»; *Инсуда рельеъарал вассал рижажу, збелалда рельеъарал ясал рижажу* «Пусть рождаются мальчики, похожие на отца, и девочки, похожие на мать».

В благопожеланиях аварского языка подчеркивается особый статус сына. Он для родителей был продолжателем рода, тем, кто обеспечивает им спокойную старость. В семье должен быть хотя бы один сын, чтобы он мог наследовать состояние отца и, конечно, сохранить отчий дом. При его рождении в ауле несколько дней устраивали пир, сопровождавшийся музыкой и танцами. Дочь выходила замуж и не имела права претендовать на какое-либо имущество отца, кроме того, что получала в приданое: *Вас гъеч1ого каву хут1уегеги, яс гъеч1ого звел хут1уегеги* «Пусть ворота не останутся без сына, а мать не останется без дочки. Пусть у вас родится сын, чтобы открыть ворота отчего дома». *Г1умруялда т1ил би1арае ватаги* «Палка жизни пусть окажется прямой (пусть жизнь будет прожита без препятствий)».

Особые слова-пожелания адресуются невесте. Ведь она является хранительницей домашнего очага и тепла, от нее зависит мир и согласие в семье. Она является олицетворением чести мужа, она растит детей и вкладывает в них понятие добра и зла, передает традиции и обычаи. Поэтому очень важен был правильный выбор невесты: *Хабар-к1ал дагъай, г1амал недегъай ятаги* «Пусть невеста будет без лишних разговоров и с нежным характером». *Г1амал лык1ай, гъумер бит1арай ятаги* «Пусть невеста будет с добрым характером и приятным лицом». *Рагъида бакъ ккурай, рокъоб ц1а ккурай ятаги* «Пусть невеста будет

во дворе лучиком солнца, а в доме – теплом очага». *Вас капурав вугониги, нус бусурманай цваги* «Если даже сын неверующий, пусть невестка окажется верующей. *Бер бугесда йшъаги, рак1 лык1асда ятаги* «Пусть заметит невесту внимательный, пусть найдет только тот, у кого чистое сердце». *Бер бугесда йшъаги, бах1и(талих1) бугес ячаги* «Пусть заметит невесту внимательный, пусть возьмет только счастливый».

Свадебный обряд, как у аварцев, так и у русских имел несколько этапов: предварительный свогор, сватовство, свадьба и послесвадебные мероприятия. Этап официального сватовства у аварцев называется *раг1и босизе* «слово взять». Сватать девушку приходили родители или близкие родственники жениха, но сам жених не должен был присутствовать при этом. После того, как они дают согласие на брак, девушка считается официально помолвленной. В первую очередь, узнав о сватовстве, желают, чтоб союз был малословным, т.е. чтобы не было разговоров, пересудов, которые могли расстроить сватовство: *Раг1и къокъаб, къадар халатаб батаги гъабулеб ригъин* «Пусть союз детей будет малословным и долговечным». *Ахир рохараб ригъин батаги* «Пусть итог будет счастливым. *Ахир рохараб, мадугъаллы гвангъараб батаги ригъин* «Пусть брак окажется со счастливым концом и со светлыми соседством». Это же благопожелание употребляется и на самом свадебном торжестве, уже имея в виду, чтобы послесвадебный период был малословным, т.е. чтоб никто не вмешивался в семейную жизнь пары.

Росуль х1алихъатай яси ячунне /Къалда х1алихъатае васги гъавулин./ Учузго къунлан ябу босуе/ Т1аде къо кканани гъеб х1ехъолареб «Не женись на бессовестной девушке / Иначе и сын родится бессовестным. Не покупай бурку лишь оттого, что дешевая. В нужный день может подвести». Как видим, в данном благопожелании легкодоступная и бессовестная девушка метафорически сравнивается с дешевой буркой. Выделывание бурок было одним из видов ремесла в старину в дагестанском высокогорье. Процесс изготовления из овечьей шерсти бурки был длительным и нелегким. Хорошая бурка служила отличной защитой от холода и непогоды, выдерживала сабельные удары и даже защищала от пуль. Поэтому дешевая бурка могла подвести горца в любой момент, а бурка, изготовленная тщательно, защищала его от невзгод. Женитьба на бессовестной девушке, могла привести к рождению такого же сына, что считалось позором для горца.

Благопожелания аварского языка отражают еще один традиционный этап свадьбы – приготовление угощения свадьбы, когда вся родня собиралась, чтобы помочь испечь хлеб, сделать какие-либо заготовки к свадьбе: *Бертадуе гуруни чед бежизе хъван батугеги гъаб къавуль / Бокъун гуруни т1ут1 лъезе хъван батугеги* «Пусть в этом доме только для свадьбы будут печь хлеб/Пусть только по желанию преподнесут поднос»; *Рохалие гуруни дандельлизе хъван батугеги* «Пусть будет суждено собираться только для радости»; *Гъазул лыималазе бертин гъабулеб къоги жакъа г1адин хихъаги* «День свадьбы их детей пусть будет суждено увидеть таким же».

Провожая невесту из родительского дома, аварцы советуют ей оставить те правила, по которым она жила в родительском доме, и принять те, которые приняты в семье будущего мужа:

Я, Аллагъ, баркатаун рах1матгун ятаги къват1ие яхъуней, Нижер гъумер-ц1ар ккурай нижер яси ятаги, Нижер гъумер-ц1ар ккурае нужер васги ватаги. Нильер тухумальул г1амал гъанибго те, Дозул тухумальул г1амал-хасиятаи босе.

«О, Аллагъ, пусть выйдет из дому с баракатом, Пусть наша дочка с честью пронесет ваше имя, Пусть ваш сын с честью пронесет наше имя. Характер нашего тухума оставь здесь, Приобретай характер их тухума».

Вакъадабадехун чехъ къурай ятаги, Чядехун мугъ къурай ятаги «Пусть будет расположена к свекру и свекрухе и не будет расположена к чужим».

Общей особенностью сопоставляемых языков является традиция прощания невесты с отчим домом. Но, если у аварцев невеста покидает родительский дом с тихим плачем, то по русским традициям невеста должна была причитать, прощаясь с отчим домом и тревожась за то неизвестное, что ее ожидает в замужестве:

Ах ты, воля, ты воля батюшкина/ Ах ты, нега, ты нега матушкина! Я у батюшки жила – красовалася, /Я у матушки жила во всей воле:/Поутру ранним-раненько не вставала/ И я ранних петухов, млада, не слушивала./ А, умые

руки, садилась за дубовый стол/ С отцом, с матушкой хлеб-соль кушати, /С подругами думу думати!

Достаточно часто благопожелания включают и имплицитную информацию, т.е. то содержание, которое не всегда отождествляется со значением тех или иных лексем, входящих в формулу речи. Чаще всего это та информация известна из контекста или из фоновых знаний того или иного этноса. Одним из таких источников такой информации являются прецедентные имена и тексты. «Прецедентные тексты входят в фонд фоновых знаний, в фонд исторической памяти этноса, поэтому представляют большой интерес и в лингвокультурологическом аспекте» [7, с. 47].

Х1осениеги Узуге1анги талих1 кьеге «Пусть даст Всевышний счастья столько, сколько дал Гусену и Узу». Прецедентные имена, функционирующие в данном благопожелании, донесли до нас реальную историю любви двух молодых людей, которые долго не могли соединить свои судьбы в силу социального неравенства тухумов. В селении Гуни Казбековского района Дагестана когда-то жили два влюбленных молодых человека, которым не давали быть вместе, потому что девушка была из богатого тухума, а парень – из бедного. Но их любовь смогла выстоять и преодолеть все препятствия и привести их к счастливому союзу. История гласит, что жили *Гусен* и *Узу* счастливо, родилось у них четверо детей (два мальчика и две девочки), которые тоже в свою очередь выросли, и у всех жизнь сложилась удачно. Поэтому образы *Гусена* и *Узу* в представлении народа до сих пор сохранились как символы счастливой жизни. «Поскольку свадебный обряд ассоциируется с изменением социального статуса и вообще жизни молодых, в нем осуществляется общение участников не только друг с другом, но и с традицией, между предками и потомками, прошлым и настоящим» [8, с. 29].

Традиционный русский свадебный обряд включает этапы сватовства, дарения приданого, девичника и мальчишника, а также самой свадьбы. Примечательно, что в старину и у русских, и у аварцев будущие муж и жена могли даже не видеть друг друга. Тем, кто ехал сватать, на Руси желали успеха, восклицая: «*Яблоня в сани!*». Яблоневое дерево и его плоды широко использовались в восточнославянских обрядах, направленных на воспроизводство жизни и ее умножение. В мифопоэтическом сознании яблоко наделялось магической силой. В свадебных песнях яблоневое дерево символизирует саму невесту: *А ты яблонька, ты кудрявая/ Да люли, люли, ты кудрявая*.

Отличительной особенностью традиционных русских благопожеланий, высказываемых в свадебных песнях, является описание и восхваление внешности невесты, ее походки, умения говорить, одеваться, повеселиться и о её богатстве: *Хороша новая изба под накрышечкой/ Хороша Ульянушка под повязочку* [9, с. 17]. Аварским свадебным пожеланиям не характерно описание красоты или восхваление невесты, хотя предпочтение и дается невесте с приятным лицом встречается ив данном языке: *Г1амал лык1ай, гьумер бит1арай ятаги* «Пусть невеста будет с добрым характером и приятным лицом»; *Хабар-к1ал дагьай, г1амал недеьай ятаги* «Пусть невеста будет без лишних разговоров и с нежным характером»; *Квер нахулай ятаги* «Пусть невестка будет умелой».

Благопожелания аварского языка содержат и определенные требования к жениху: он должен быть смелым, храбрым, честным и открытым: *Нильер рехь-аль нац1ица кванараб чахьулъун ватугеги* «Пусть в нашем стаде он (жених) не окажется овцой, полной гнид».

У дагестанцев, в том числе и у аварцев, важно было, чтобы невеста была скромной, послушной, тихой, доброй. Не приветствовались девушки бойкие, шумные, грубые и разговорчивые: *Бихьинмах1ай ч1ужуг1аданалдасаги ц1унаги/ Ц1уямах1ав бихьинчиясдасаги ц1унаги* «Избави Всевышний от женщин с мужскими повадками и от трусливых мужчин»; *Бергьарай ч1ужуядасаги ц1унаги / Ч1ун хут1араб х1амалдасаги ц1унаги* «Избави Всевышний от боевой женщины и от упрямого осла».

В особую группу аварских благопожеланий можно выделить устойчивые формулы, в которых есть наставления молодоженам о том, как нужно питаться и как вести себя: *Бельараб бежунги кванаге, /Бежараб бельунги кванаге* «Не ешь вареное жареным и жареное вареным». *Ваьк1ич1ого кванаге, /Кеп щевч1ого*

вельуге «Не ешь, не проголодавшись, и не смейся без причины»; *Нижеца кванараб гурони т1аса унегеи, Т1аде бач1унеб баракат бугеб батайги* «Пусть от вас уйдет только то, что мы поели, а прибудет только баракатное».

И в аварских, и в русских свадебных благопожеланиях молодым желают счастливого и крепкого союза: *Кьадар рекьарал ратаги* «Пусть брак будет счастливым», крепкого здоровья: *Даруялде черх ккогеги, чияр ц1обалде рукь ккогеги* «Пусть ваши тела не будут нуждаться в лекарствах, а дом не будет нуждаться в чужих людях».

Во время свадебного обряда старший из тухума (в основном это бывали женщины) подходил к жениху и невесте и желал состариться вместе (на одной подушке), тем самым подразумевая пожелание прочного и крепкого брака: *Ба-х1арал цуцада херльаги* «Пусть молодые состарятся вместе»; *Цо кьандаль-ялда херльизе хьван батаги* «Пусть суждено состариться на одной подушке». *Ригьинги лык1аб саг1аталь гьабулеб батаги* «Пусть свадьба будет сыграна в добрый час». *Раги кьокьаб, кьадар халатаб батаги гьабулеб ригьин* «Пусть союз детей будет малословным и долговечным». *Ахир рохараб ригьин батаги* «Пусть итог будет счастливым». *Гьоц1ог1ан цоцада гьуйнльаги* «Пусть жизнь совместная будет слаще меда»; Баракат гьеч1еб боц1иялдасаги ц1унаги, / Гьуйнльи гьет1еб ригьиналдасаги ц1унаги «Пусть избавит Всевышний от нажитого, не приносящего пользы (безбаракатного), и брака, где отсутствует взаимопонимание».

Долгая совместная жизнь в аварском благопожелании представляется таким периодом жизни, «когда [молодожены] доживут до такого возраста, когда «палкой будут искать кувшин»: *Г1ансица гулун балагизег1ан г1умру кьеге* «Пусть даст Всевышний им жизнь до той поры, пока они смогут палкой искать кувшин». Символом старости здесь выступает палка (трость), а символом жизни – вода. В старину для питья, приготовления пищи воду носили в специальных глиняных, железных или медных кувшинах. Это было сугубо женским занятием. Для мужчины считалось позором идти к роднику за водой.

Пожелание любви, счастливой жизни содержится и в русском следующем благопожелании:

*Дай вам бог и совет, и любовь,
И в совете, и в любви хорошо пожить!
Хорошо бы им пожить,*

Хорошо им пожить, сына-дочерю родить! [9, с. 51].

Пусть только солнечная погода будет в вашей семейной жизни.

Пусть у вас сложится всё отлично, пусть любовь будет крепкой, как гранит, и выдержит все испытания.

В русских заклиательных свадебных песнях, обращаясь к сверхъестественным силам, певцы просили сделать свадьбу долговечной и требовали четьре «границы жизни»: «первую грань – на любовь, на совет, другую грань – на долгий век, третью грань – на хлеб, на соль, четвертую – на детишек» [9, с. 37]. В величальной свадебной песне наблюдается связь с обрядовым действием расплетания косы свахой:

*– Ой, свашенька – пылка,
Пылкай поскорей,
Не мучь нашу девку:
Наша девка нежна,
В городе зродилася,
Калачами кормилася,
Медом поилася!
Наша девка нежна.*

Важное место в благопожеланиях русского и аварского языков отведено религиозности молодых: *Вас капурав вугониги, нус бусурманай цваги* «Если даже сын неверующий, пусть невестка окажется верующей»; *Талих1 бугезе иман бугел рижаги лымал* «У счастливых родителей пусть рождаются дети с иманом».

Таким образом, в аварской и в русской культуре свадебные благопожелания связаны с утверждением института брака, семьи, представляют собой тексты, передающие особенности культуры и обычаев данных народов.

Библиографический список

1. Дзахова В.Т., Баликова М.И. Национально-культурная специфика приветствий (на материале осетинского и английского языков). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 2 (80); Ч. 1: 74 – 77.
2. Сироткина Т.А. Средства вербализации категории этничности в наивной картине мира. *Язык и культура*. 2010; 2 (10). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-verbalizatsii-kategorii-etnichnosti-v-naivnoy-kartine-mira>
3. Радбиль Т.Б. *Основы изучения языкового менталитета*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2010.
4. Таджибова Р.Р. Коммуникативно-прагматические особенности речевого этикета в различных лингвокультурах (на материале английского и лезгинского языков). *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2013; № 2 (035): 151 – 157.
5. Абаева Ф.О. *Обрядовый свадебный текст осетин*. Диссертация ... кандидата филологических наук. 2013.
6. Формановская Н.И. Благопожелание как концепт в основе речевого этикета. *Речевое общение: специализированный вестник*. Под редакцией А.П. Сковородникова. Вып. 12(20). Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011: 69 – 76.
7. Гасанова С.Н. Прецедентные имена в паремииологических единицах агулского языка. *Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2. Гуманитарные науки*. 2018; Т. 33; Вып. 3: 47 – 51.
8. Свалова Е.Н. Устойчивые словесные формулы в свадебной обрядности Прикамья. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2012; 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustoychivye-slovesnye-formuly-v-svadebnoy-obryadnosti-prikamya>
9. Круглов Ю.Г. *Русские обрядовые песни*: учебное пособие для студентов Москва: Высшая школа, 1989.

References

1. Dzhahova V.T., Balikova M.I. Nacional'no-kul'turnaya specifikā prīvetstvīj (na materiale osetinskogo i anglijskogo yazykov). *Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 2 (80); Ch. 1: 74 – 77.
2. Sirotkina T.A. Sredstva verbalizacii kategorii `etnichnosti v naivnoj kartine mira. *Yazyk i kul'tura*. 2010; 2 (10). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-verbalizatsii-kategorii-etnichnosti-v-naivnoj-kartine-mira>
3. Radbil' T.B. *Osnovy izučeniya yazykovogo mentaliteta*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2010.
4. Tadžibova R.R. Kommunikativno-pragmatičeskie osobennosti rečevogo `etiketa v različnyh lingvokul'turah (na materiale anglijskogo i lezgin'skogo yazykov). *Voprosy kognitivnoj lingvistik*. 2013; № 2 (035): 151 – 157.
5. Abaeva F.O. *Obyradovyy svadebnyj tekst osetin*. Dissertacija ... kandidata filologičeskikh nauk. 2013.
6. Formanovskaya N.I. Blagopozhelanie kak koncept v osnove rečevogo `etiketa. *Rečevoe obsčenie: specializirovannyj vestnik*. Pod redakcijej A.P. Skovorodnikova. Vyp. 12(20). Krasnojarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2011: 69 – 76.
7. Gasanova S.N. Precedentnye imena v paremiologičeskikh edinicah aguľ'skogo yazyka. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Gumanitarnye nauki*. 2018; T. 33; Vyp. 3: 47 – 51.
8. Svalova E.N. Ustojčivye slovesnye formuly v svadebnoj obyradnosti Prikam'ya. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubežnaya filologiya*. 2012; 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustojchivye-slovesnye-formuly-v-svadebnoj-obyradnosti-prikamya>
9. Kruglov Yu.G. *Russkie obyradovye pesni*: uchebnoe posobie dlya studentov Moskva: Vysshaya shkola, 1989.

Статья поступила в редакцию 19.03.19

УДК 81.367

Samadov D.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Russian Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: jalil.samedov@yandex.ru

Gasanova M.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: gas.marina@mail.ru

ON THE QUESTION OF THE SPECIFICS OF COMPLEX SENTENCES IN ARCHI LANGUAGE (GENERAL DATA). The article discusses issues of formal-semantic organization of complex sentences in Dagestan languages that are topical for the Archi language. A brief review of the opinions of researchers of the Dagestan languages regarding the syntactic status of infinite (participle, extraparticular and masdary) constructions is conducted. The author singles out features of the use of infinite forms of the verb complicated by "allied particles" as predicates of subordinate parts that simultaneously act as communication means of parts of complex sentences. The work considers the possibility of functioning in dependent parts of an independent subject of infinite predicative forms, a finite form of the verb independent of the subject in the main (grammatically independent) part, which leads to forming polypredicative structures of a complex structure, which are not characteristic of the Russian language. The paper provides examples of accessory parts built on specific models that do not repeat the models of ordinary simple sentences. The article is published with the financial support of the RFBR grant 19-012-00-126 "The syntax of the complex Archi language sentence".

Key words: Archi language, complex sentences, infinite verbal forms, semantics of case forms, means of communication of parts, polypredicative constructions.

Д.С. Самедов, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: jalil.samedov@yandex.ru

М.А. Гасанова, д-р филол. наук, проф. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: gas.marina@mail.ru

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В АРЧИНСКОМ ЯЗЫКЕ (ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ)

В статье рассматриваются актуальные для арчинского языка вопросы формально-семантической организации сложноподчиненных предложений в дагестанских языках; проводится краткий обзор мнений исследователей дагестанских языков относительно синтаксического статуса инфинитных (причастных, деепричастных и масдарных) конструкций; рассматриваются особенности использования в арчинском языке инфинитных форм глагола, осложненных «союзными частицами», в качестве предикатов придаточных частей, одновременно выполняющих функции средств связи частей сложноподчиненных предложений; обращается внимание на возможность функционирования в зависимых частях самостоятельного субъекта инфинитных предикативных форм, независимого от субъекта финитной формы глагола в главной (грамматически независимой) части, что приводит к формированию полипредикативных конструкций сложной структуры, не свойственных русскому языку; демонстрируются примеры придаточных частей, построенных по специфическим моделям, не повторяющим модели обычных простых предложений. Статья издана при финансовой поддержке гранта РФФИ 19-012-00-126 «Синтаксис сложного предложения арчинского языка».

Ключевые слова: арчинский язык, сложноподчиненные предложения, инфинитные глагольные формы, семантика падежных форм, средства связи частей, полипредикативные конструкции.

Синтаксис сложного предложения арчинского языка, являющегося одним из бесписьменных дагестанских языков, можно сказать, не изучен. Между тем исследование актуальных вопросов синтаксиса арчинского языка, сохранившего в себе важные в историческом аспекте признаки синтаксического строя дагестанских языков, может пролить свет на развитие и функционирование общедагестанских синтаксических явлений.

Обсуждаемые в статье проблемы являются общими как для письменных, так и бесписьменных дагестанских языков, что свидетельствует об их актуальности в научно-теоретическом и прикладном аспектах. Вопрос о выявлении и описании специфики сложных предложений в дагестанских языках (особенно литературных) приобретает практическую значимость в связи с возможностью использования полученных результатов в практике преподавания дагестанских литературных языков в школе и высших учебных заведениях. Всё это свидетельствует об актуальности поднимаемых в данной статье проблем.

Если в области сложносочиненных и бессоюзных предложений в арчинском языке можно обнаружить типологически общие с другими (генетически родственными и неродственными) языками признаки, то этого нельзя сказать о сложноподчиненных предложениях, в структурно-грамматической организации которых имеют место специфические особенности.

Дискуссионные вопросы классификации и характеристики различных типов сложных предложений в дагестанских языках, прежде всего, касаются корпуса сложноподчиненных предложений. Так, например, в лингвистической литературе существуют разные мнения по поводу статуса придаточных частей ряда сложноподчиненных предложений. Мнения эти порой настолько расходятся, что некоторые исследователи даже выражали сомнение в наличии полноценных придаточных предложений в дагестанских языках [1, с. 263]. Однако такая точка зрения не нашла серьезной поддержки среди большинства исследователей синтаксиса дагестанских языков.

Ключевые моменты дискуссий по характеристике сложноподчиненных предложений в дагестанских языках заключаются в следующем.

Исследователь даргинского языка З.Г. Абдуллаев, критически оценивая концепцию, согласно которой отрицается наличие в дагестанских языках полноценных придаточных частей, отмечает: «Возможность передачи значений русских придаточных предложений причастными, деепричастными и масдарными словосочетаниями (=оборотами) некоторыми исследователями расценивается как такой фактор, который говорит об отсутствии подлинных придаточных предложений в дагестанских языках» [2, с. 471].

Традиционные ссылки на русский язык здесь вряд ли уместны, так как синтаксические явления дагестанских языков следует изучать исходя из внутренней специфики их синтаксического строя. Следовательно, многие вопросы возникают из-за недостаточной изученности вопросов, имеющих существенное значение для построения и обоснования теории сложного предложения дагестанских языков. В этом плане особое внимание следует обратить на недостаточно изученный вопрос о грамматической природе частей сложноподчиненных предложений в дагестанских языках, так как специфика сложного предложения в целом объясняется, прежде всего, особенностями формальной и смысловой организации составляющих частей.

Интересна точка зрения исследователя лезгинского языка М.М. Гаджиева, который одним из условий признания деепричастных, причастных и масдарных конструкций в качестве придаточных частей сложноподчиненного предложения считает наличие у этих конструкций собственного подлежащего, не совпадающего с подлежащим главного предложения: «Мы считаем, что будет практически целесообразно и теоретически близко к истине, если мы примем в качестве признака придаточного предложения наличие у причастия или деепричастия своего отдельного подлежащего (присутствующего или пропущенного, подразумеваемого). Прочие причастия, деепричастия и т.п. с зависимыми от них словами следует считать распространенными членами простого предложения» [3, с. 17]. В качестве доказательств такой точки зрения М.М. Гаджиев приводит ряд факторов, основными из которых, по его мнению, можно считать: 1) достаточная смысловая и интонационная ограниченность придаточной части от главной, 2) достаточная степень выражения собственной предикативности (комплекса модально-временных характеристик), 3) наличие специальных аффиксов для выражения связи между придаточным и главным предложениями [там же, с. 16].

Исследователь табасаранского языка Б.Г.-К. Ханмагомедов видит специфику конструкций, формируемых причастием непереходной семантики, в том, что, в отличие от русского языка, здесь образуются субъектные словосочетания с собственным (независимым от предиката главной части) субъектом. В то же время он не признает характеризующие причастные, деепричастные и масдарные конструкции в качестве придаточных частей сложноподчиненных предложений, поскольку они, на его взгляд, не имеют той логической и грамматической самостоятельности, которую должно иметь любое предложение: «Причастная форма в оборотах с реальным субъектом в табасаранском языке не превратилась в глагольную форму, и поэтому она не может рассматриваться как сказуемое придаточного предложения: у нее нет той самостоятельности, которую должно иметь сказуемое придаточного предложения» [4, с. 112]. Масдарные конструкции с собственным подлежащим, по его мнению, также не являются придаточными предложениями, так как они не обладают в достаточной степени предикативностью. Деепричастные обороты с самостоятельными подлежащими рассматриваются им как грамматически не связанные с остальной частью предложения и не имеющие статуса предикативных придаточных частей [там же, с. 133]. В этом случае возникает проблема разграничения развернутого словосочетания в качестве полупредикативных конструкций и объективно придаточных частей сложноподчиненных предложений, в связи с чем возникает необходимость уточнения терминологического аппарата, связанного с изучением словосочетания как единицы метаязыка [5, с. 15].

Таким образом, относительно самостоятельности предикативности инфинитных форм глагола (причастия, деепричастия и масдара) и их способности формировать придаточные предложения в дагестанских языках среди исследователей нет единого мнения. Между тем это достаточно важная проблема, являющаяся одной из центральных при характеристике сложноподчиненных предложений.

Следует отметить, что классификации сложноподчиненных предложений в дагестанских языках в основном базируются на традиционном принципе, основанном на уподоблении сложноподчиненного предложения в целом простому предложению, а придаточных частей – членам предложения. В отдельных исследованиях по дагестанским языкам рассматриваются структурно-семантические особенности сложноподчиненных предложений. Так, например, возможности использования современных синтаксических концепций при описании сложноподчиненных предложений в аварском языке (в сопоставлении с русским) продемонстрированы в докторской диссертации Д.С. Самедова [6].

В арчинском языке, как и в других дагестанских языках, подчинительные союзы в качестве средств связи частей сложноподчиненных предложений представлены непродуктивно. Они соединяют лишь отдельные типы придаточных частей с главными: *Тор архас о1рхъа, даки т1ашири арили х1алдагъ-эрттили эрди* «Он пошла спать, так как утомилась от работы». *Тов гыбатту абтту ви-т1у, даки бонч1иш лобурчес кумак барт1у* «Он неважный отец, потому что не помогает детям».

Такие конструкции носят несколько официальный характер, так как в большинстве случаев являются кальками с литературного аварского языка и в непринужденной разговорной речи по этой причине мало употребляются. Следовательно, в придаточных частях сложноподчиненных предложений в качестве предикатов-сказуемых финитные формы глагола употребляются весьма ограниченно. Обычно в качестве сказуемых придаточных частей в арчинском языке используются разнообразные отглагольные (инфинитные) формы, осложненные

различными формантами (или, как их по-другому называют, «союзными частицами»), одновременно выполняющие функцию подчинительного союза. Такие отглагольные формы выполняют двойную функцию: являясь специфическими формами зависимых предикатов, они соединяют (= скрепляют) части сложноподчиненных предложений. У таких «союзных частей» исторически произошли определенные семантические сдвиги, что характерно, например, для усилительных частей языков разных систем [7, с. 14]. Использование подобиных формантов в союзной функции отчасти является результатом их семантического сдвига в новых синтаксических условиях, а также интерпретирующей функции языка [8, с. 10] как способности человека воспринимать мир и отражать информацию с точки зрения отношения к ней.

Учитель каласлак йак ч1утте-тта [аорист + тта], *марчи лобур йат-ти-боххо* «Когда учитель вошел в класс, все дети встали». *Дия арлттиш пль-езтти-мхур* [аорист + мхур], *халмен иктв аргъу* «Когда (+так как) отец опоздал с работы, семья стала беспокоиться».

Для выражения условных и уступительных смысловых отношений между частями сложных предложений в арчинском языке используются специальные (национально-специфические) формы наклонения глагола с условным и уступительным значениями. Такие формы в составе сложноподчиненного предложения одновременно функционируют в качестве предикатов придаточных частей:

Бархъ абттенч1иш [аорист + нч1иш], *нен хвэаккаши хатти* «Если выглянет солнце, мы пойдем в лес». *Марчи э1ммушае* [аорист + шае], *тор ч1еле-бана кьардили эрди* «Хотя все плакали, он сидела, как камень».

Анализ таких синтаксических структур свидетельствует о том, что части сложных предложений в арчинском языке могут быть построены по структурным схемам (моделям) простых предложений, но даже в этом случае они не являются самостоятельными сообщениями: сложное предложение является целостной коммуникативной единицей, части которой выражают отношения между обозначенными ситуациями (пропозициями). Пропозиции здесь могут быть разные, но они в коммуникативном аспекте оформляются как единое сообщение. Отчасти это связано с тем, что «конструирование сложного предложения является результатом отражения человеком мира в языке в аспекте осмысления отдельных взаимосвязанных событий...» [9, с. 20].

Такая интонационно-смысловая целостность частей особенно сложноподчиненных предложений приводит к тому, что придаточные части могут иметь свое собственное строение, специфическую организацию, не характерную для самостоятельного простого предложения.

Если обобщить приведенные сведения об особенностях формальной организации частей сложноподчиненных предложений в арчинском языке, то можно отметить следующее.

1. В функции зависимого сказуемого придаточных частей широко используются инфинитные формы глагола: причастие, деепричастие, масдар. Инфинитные формы могут функционировать в качестве независимого предиката, занимая позицию финитной глагольной формы, что особенно характерно для фольклорных текстов как наиболее древних форм организации речи. Такая особенность, прежде всего, характерна для пословиц и поговорок [10]. Грамматически зависимые части паремологических единиц могут иметь собственный эксплицированный или имплицитный (пропущенный) субъект-подлежащее, что способствует формированию полипредикативности: *О1рхи1 куннеттумму* [прич.], *пльан ц1ар* «Кто съел соли, [тот] и воду пьет». *Пльа1ма1тту вима, мисанну ваккурт1у* «Там, где [есть] богатый, бедного не замечают».

2. Деепричастие может иметь свой собственный субъект, отличный от субъекта финитной формы глагола в главной части, следовательно, возможно вхождение такой деепричастной конструкции в состав сложного предложения в качестве его предикативной (= придаточной) части: *Карт1у аргъу1тае, а1кь-у1л бе1т1у* «Пока голова не подумает, умным не станешь». В русском языке, в отличие от арчинского, действует правило присоединения деепричастных оборотов, согласно которому субъект действия, обозначающего деепричастием, совпадает с субъектом действия при глагольном предикате независимой части. Подобные ограничения, как отмечает А.Е. Кибрик, запрещают предложения типа **Подъезжая к городу, у меня слетела шляпа*, где субъекты двух предикатов различны [11, с. 180]. Однако в русском языке деепричастные обороты с несовпадающими субъектами возможны в односоставных предложениях: *Снявши голову, по волосам не плачут*. А.Е. Кибрик видит здесь определенные противоречия и затруднения в трактовке таких структур, если особым правилом (описанным) не мотивировать присоединение деепричастных оборотов к односоставным предложениям.

3. Спецификой сложноподчиненных предложений в арчинском языке является и то, что многие типы придаточных предложений, связанные с главными частями при помощи особых форм сказуемых, не повторяют структурных моделей самостоятельных простых предложений. Предикативность, в отличие от главных частей, здесь выражается посредством употребления инфинитивных форм предикатов-сказуемых. Такая форма выражения предикативности делает зависимые (придаточные) части структурно несамостоятельными предикативными единицами.

4. В редких случаях обстоятельственные значения могут быть выражены падежными формами субстантивов: происходит развитие семантики падежных форм в новых синтаксических условиях.

Библиографический список

1. Магомедов А.А. *Кубачинский язык*. Тбилиси, 1963.
2. Абдуллаев З.Г. *Очерки по синтаксису даргинского языка*. Махачкала, 1971.
3. Гаджиев М.М. *Синтаксис лезгинского языка. Часть II. Сложное предложение*. Махачкала, 1963.
4. Ханмагомедов Б.Г.-К. *Очерки по синтаксису табасаранского языка*. Махачкала, 1970.
5. Гвишиани Н.Б. Метакоцепт СЛОВСОЧЕТАНИЕ и его трансформация в английском корпусном дискурсе. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2017; 2: 15 – 25.
6. Самедов Д.С. *Сложное предложение в аварском языке в сопоставлении с русским*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Махачкала, 1996.
7. Борисова Е.Г., Афанасьева О.Г., Сулейманова О.А. Когнитивная интерпретация семантических сдвигов в значениях усилительных частиц. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2017; 4: 14 – 19.
8. Шарандин А.Л. Типы знаний в контексте теории интерпретации. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2017; 3: 10 – 18.
9. Виноградова С.Г. Когнитивное варьирование при конструировании сложного предложения. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2017; 4: 20 – 26.
10. Абдуразакова З.Г. Лингвокультурологическая характеристика аварских компаративных паремимологических единиц. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 20146 103 – 107.
11. Кибрик А.Е. *Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания*. Москва, 1992.

References

1. Magometov A.A. *Kubachinskij yazyk*. Tbilisi, 1963.
2. Abdullaev Z.G. *Oчерки по sintaksisu dargin'skogo yazyka*. Mahachkala, 1971.
3. Gadzhiev M.M. *Sintaksis lezgin'skogo yazyka. Chast' II. Slozhnoe predlozhenie*. Mahachkala, 1963.
4. Hanmagomedov B.G.-K. *Oчерки по sintaksisu tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala, 1970.
5. Gvishiani N.B. *Metakoncept SLOVOSOCHETANIE i ego transformaciya v anglijskom korpusnom diskurse*. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2017; 2: 15 – 25.
6. Samedov D.S. *Slozhnoe predlozhenie v avarskom yazyke v sopostavlenii s russkim*. *Avtoferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk*. Mahachkala, 1996.
7. Borisova E.G., Afanas'eva O.G., Sulejmanova O.A. *Kognitivnaya interpretaciya semanticheskikh sdvigoв v znacheniyah usilitel'nyh chastic*. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2017; 4: 14 – 19.
8. Sharandin A.L. *Tipy znaniy v kontekste teorii interpretacii*. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2017; 3: 10 – 18.
9. Vinogradova S.G. *Kognitivnoe var'irovaniye pri konstruirovani slozhnogo predlozheniya*. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2017; 4: 20 – 26.
10. Abdurazakova Z.G. *Lingvokul'turologicheskaya harakteristika avarskikh komparativnyh paremiologicheskikh edinic*. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 20146 103 – 107.
11. Kibrik A.E. *Oчерки по obshchim i prikladnym voprosam yazykoznanija*. Moskva, 1992.

Статья поступила в редакцию 06.03.19

УДК 811.111

Gorbacheva E.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: golenik@mail.ru

Bondarenko S.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia),

E-mail: sv.bondarenko-mpgu@yandex.ru

Syresina I.O., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: i.syresina@mail.ru

ESTABLISHING DISTANT RELATIONS OF THE TEXT BY MEANS OF PARENTHETIC CONSTRUCTIONS. The article considers functioning of parenthetical constructions in the structure of the text as well as their role in establishing contextual relations. The integrated parenthetical system includes two types of constructions – deviational and introductory, each being distinguished by specific functioning in a coherent text. Deviators are imbedded in the basic utterance as additional information, introductors present the basic utterance with the expression of modal-evaluative semantics. In the light of the theory of syntactic cumulation by M.Y. Blokh deviational connection is defined as cumulative-additive, and introductory connection as cumulative-reactive. Pointed out is that parentheses participate in realization of prospective, retrospective and two-directed textual relations by means of different grammatical means.

Key words: parenthetical construction, deviator, introductor, syntactic cumulation, contextual relation.

E.N. Горбачева, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: golenik@mail.ru

С.В. Бондаренко, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва,

E-mail: sv.bondarenko-mpgu@yandex.ru

И.О. Сыресина, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет г. Москва, E-mail: i.syresina@mail.ru

УСТАНОВЛЕНИЕ ДИСТАНТНЫХ СВЯЗЕЙ ТЕКСТА ПОСРЕДСТВОМ ПАРЕНТЕТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

В статье рассматривается функционирование парентетических конструкций в структуре текста, а также их роль в установлении дистантных контекстных связей. Единая парентетическая система включает два типа конструкций – девиационные и интродукторные, каждый из которых отличается спецификой функционирования в связном тексте. Девиаты вводятся в основное высказывание в качестве дополнительной информации, интродукторы вводят основное высказывание с выражением модально-оценочной семантики. В свете теории синтаксического присоединения М.Я. Блоха девиационная связь определяется как присоединительно-добавительная, а интродукторная как присоединительно-управительная. В статье указывается, что парентезы участвуют в реализации проспективной, ретроспективной и двунаправленной связей текста различными грамматическими способами.

Ключевые слова: парентетическая конструкция, девиат, интродуктор, синтаксическое присоединение, контекстная связь.

Анализ дифференциальных признаков текста соотносится с неизбежным следствием – выявлением семантико-синтаксической связи между отдельными предложениями в процессе передачи текстовой информации. В лингвистических исследованиях не существует однозначного определения типа текстовой связи. Вслед за В.В. Виноградовым многие лингвисты (Л.Г. Хатиашили, С.В. Катченкова) считали, что синтаксическая связь между отдельными предложениями в тексте устанавливается тогда, когда «... части не уместаются в одну смысловую плоскость, логически не объединяются в целое» [1, с. 576]. Л.В. Щерба объяснял такой тип отношений как связь, при которой «... второй элемент появляется в сознании лишь после первого или во время его высказывания» [2, с. 80]. Приведенные определения доказывают, что между присоединяющим и присоединительным предложениями существуют логически-смысловые отношения, но большинство исследователей не усматривают в них специфическую синтаксическую связь.

Определяя тип синтаксической связи предложений в тексте, мы придерживаемся понятия синтаксического присоединения, сформулированного М.Я. Блохом. Основным критерием выделения присоединительной связи выступает «...наличие синтаксического прерыва от присоединяющего предложения к присоединительному предложению, поскольку присоединение относится к синтаксическому плану речи, и пояснительность – к содержательному плану» [3, с. 361]. Данное определение подчеркивает тот факт, что между самостоятельными предложениями в тексте кроме чисто грамматических отношений существует смысловая связь, связь по степени обобщенности содержания. Содержательное единство предложений в развертывающемся тексте реализуется посредством феномена темы. Именно тема объединяет компоненты текстового отрезка в связное речевое целое. Мы рассматриваем явление темы в свете одного из положений теории парадигматического синтаксиса, разработанного М.Я. Блохом. В соответствии с указанным положением единицей тематизации,

имеющей речетворческий характер, является «диктема». Она может быть выражена союзом предложений – кумулемой, а может быть выражена и одним-единственным предложением. «Именно через диктему в рамках аспекта тематизации реализуются близкие и далекие связи текста, отражающие его «когезию», – проспективные, ретроспективные, двунаправленные» [4, с. 184].

Важным средством осуществления связей между компонентами диктемы являются парентетические конструкции. Определяющим категориально-функциональным признаком парентетических элементов иерархических языковых уровней (слово, словосочетание, предложение, сверхфразовое единство) выступает тот факт, что они создают второй сопутствующий план высказывания. Если парентетическая конструкция входит в состав диктемы, то она воспринимается как пояснение, уточнение, обобщение, комментарий – то есть является по отношению к диктеме информационно добавочной. Основной и сопутствующий планы диктемы взаимодействуют в содержательном аспекте, высвечивая различия между глубинными и поверхностными структурами. Глубинные структуры выступают как прямые номинации; поверхностные структуры используются в производной функции, то есть как косвенные номинации. Проанализируем следующий пример с точки зрения взаимодействия поверхностных и глубинных структур.

"Skinny guy with hairy legs. I remember. He wore shorts all the time." [5, p. 54].

Прямая номинация, где элементы означаемого используются в первичной функции, представлены высказыванием «He wore shorts all the time». Косвенная номинация в своей вторичной функции создает парентетическим компонентом «I remember». Механизм взаимодействия основного и сопутствующего планов таков, что косвенная номинация, передаваемая парентезой, зависит от базовой предикации, которая, в свою очередь, обязана своим существованием парентетическому высказыванию. Пропозиция «He wore shorts all the time» основана только на воспоминаниях «I remember». Факт мог бы не существовать, если бы не остался в памяти рассказчика.

Безусловно признавая существование двух коммуникативных планов в сверхфразовом единстве с парентетическим элементом, некоторые зарубежные и отечественные лингвисты отрицают наличие какой-либо синтаксической связи между основным и парентетическим высказываниями. Они считают парентезы автономными предложениями и называют их «независимыми компонентами» (F.G. Wood, L. Kimball, A.A. Шахматов, А.М. Геликовский и другие). По мнению Я.Г. Биренбаума «... вставки не имеют никаких структурно-синтаксических связей с включающим предложением и поэтому могут быть устранены без нарушения смысла высказывания» [6, с. 16]. Другие ученые – приверженцы семантического направления в лингвистике – утверждают, что парентетический компонент может быть удален из основного высказывания только с нарушением смысла или утратой коммуникативной функции отрезка текста (Л.Г. Хатишвили, А.Ф. Кулагин, А.Г. Руднев, О.В. Александрова). В трудах представителей данной группы связь между парентезами и включающими их высказываниями описывается различными терминами: интродуктивная (А.М. Мухин), селективная (Н.А. Кобрин), копулятивная (О.В. Александрова), ординативная (А.И. Студнева). Очевидно, что определение характера связи между основным и парентетическим высказываниями разделяется между грамматикой и семантикой. Проблема заключается в том, чтобы установить грамматическую сущность парентетической связи с учетом данных о ее семантических особенностях. Для определения типа связи между парентетической и включающей конструкциями мы, как указывалось выше, будем использовать термин М.Я. Блоха «синтаксическое присоединение» или «кумуляция». Кумуляция выявляется в структурно-функциональном объединении самостоятельных предложений, возникающем в процессе передачи информации.

В области парентетических конструкций наблюдается расчленение синтаксического присоединения в зависимости от разновидности парентетического элемента. Анализ структурно-семантических свойств единой парентетической системы выявил два вида парентезы – элементы, вводящиеся в основное высказывание в качестве дополнений, уточнений или комментариев (девиаты); элементы, вводящие основное высказывание с выражением модально-оценочной семантики (интродукторы) [3]. И парентезы-девиаты и парентезы-интродукторы имеют способность занимать в диктеме позицию автономного предложения. Функциональная семантика указанных единиц при этом обуславливает их роли в стеклообразовании. Девиаты, вводя в диктему дополнительные сведения, являются средством выражения существенной части ее содержания. Интродукторы, выступая фактором выражения модально-эмоциональных значений, служат в то же время семантическими организаторами диктемы. Вычленение парентетических конструкций на уровне самостоятельного предложения превращает их в важное средство формирования диктемы. Далее в статье рассматриваются семантические и функциональные особенности именно автосемантических девиатов и интродукторов. Материалом для исследования послужили романы Дж. Сэлинджера «The Catcher in the Rye» и С. Фрая «Hippopotamus». Данные произведения являются образцами современной англоязычной литературы, той литературы, которая отошла от строгих канонов и традиций. Повествование романа Дж. Сэлинджера представляет собой монолог в стиле подростковой речи, повествование романа С. Фрая ведется от лица опытного, но неудачливого журналиста. Авторы стараются передать внутренние монологи рассказчиков, а также обыденные разговоры, не приукрашивая и не лишая их «живых» выражений. Парентети-

ческие конструкции – девиаты и интродукторы – оказываются важным средством отражения чувств и выражения мнений главных героев. Сравнить.

Gunshots sounded everywhere like harsh coughs, and little puffs of smoke blossomed in the air.

Simon had practiced this in his head so many times.

The birds had to come high to clear the trees, which is why the guns were positioned where they were [7, p. 49]. (автосемантический девиат)

"I know, Dad," said Simon. "My room's down the corridor, don't forget." [7, p. 34]. (автосемантический интродуктор)

Еще одной отличительной чертой самостоятельных девиатов и интродукторов является характер их сказуемых с точки зрения объектной валентности. Сказуемое парентезы-девиата носит как бы «закрытый» характер, то есть его объектная валентность реализована внутри парентетической конструкции. В связи с этим отношения между девиатом и основным высказыванием можно рассматривать как отношения между самостоятельными предложениями. Применяя термин О.В. Колыхаловой, мы будем называть данный тип связи «присоединительно-добавительной» или «cumulative-additive» [8].

Her mother Rebecca, I was about to note before I leapt my hobby-horse and galloped off for a few paragraphs, was probably the only woman I've met who really seemed to enjoy sex... [7, p. 21]. à *I was about to note before I leapt my hobby-horse and galloped off for a few paragraphs. Her mother Rebecca was probably the only woman I've met who really seemed to enjoy sex...* (присоединительно-добавительная связь)

Сказуемое парентезы-интродуктора сохраняет способность реализовывать объектную валентность, то есть является «открытым». Этот факт позволил представителям структурного подхода в лингвистике считать парентетические конструкции вариантами подчинительных компонентов высказывания (L. Bloomfield, N. Francis). Структуралисты производили трансформации высказываний с парентезами в сложносочиненное или сложноподчиненное предложение путем введения, соответственно, сочинительных или подчинительных союзов. Действительно, обзор примеров с парентезами-интродукторами подтверждает возможность преобразования высказываний с парентетическим компонентом в сложное предложение. Вместе с тем мы полагаем, что признание парентезы не более чем частью предложения лишает ее статуса синтаксической единицы с собственными коммуникативными функциями. Мы считаем правомерным рассматривать связь между интродуктором и основным высказыванием как «присоединительно-управительную» или «cumulative-reactive»

"Ah, but you don't understand. There's a control fitted. It still chimes during the day, but when it's dark it doesn't." [8, p. 33]. à *Ah, but you don't understand that here's a control fitted. It still chimes during the day, but when it's dark it doesn't.* (присоединительно-управительная связь)

Анализ приведенных выше примеров позволяет проследить соответствие между указанными типами присоединительной синтаксической связи и функциональными особенностями парентетических конструкций. Присоединительно-добавительные отношения между парентезой-девиатом и основным высказыванием соотносятся с передачей уточняющей или комментирующей информации. Присоединительно-управительные отношения между парентезой-интродуктором и включающим высказыванием проявляются в соотношении с функцией введения основного содержания диктемы с передачей модальной оценки.

Рассматривая синтаксическую природу связи предложений в тексте в соотношении с категорией корреляции, ученые различают два типа связи по направлению: проспективную и ретроспективную (Д.Д. Антипова, И.Р. Гальперин, Н.А. Змиевская, Л.Н. Федорова и другие). Проспективная связь – катафорическая, эпифорическая – сигнализирует продолжение речи и включает лингвистические формы, которые соотносят содержание присоединяющего предложения с тем, о чем будет идти речь в присоединительных частях диктемы. Парентетические девиаты и интродукторы активно участвуют в формировании проспективной связи в диктеме. Первые устанавливают связь между событиями, описываемыми в данный момент, и теми, которые произойдут в будущем. Последние настраивают слушающего/читающего на восприятие будущих событий, способствуя наполнению информативного содержания диктемы. Сравнить.

At such times and such times only, a daughter can be a blessing. Leonora would by now have high-heeled her way, it being half past twelve, to the Harpo Club [7, p. 2]. (девиативная проспективная связь)

"Listen carefully to me. Never, never let your gun..." [7, p. 44]. (интродукторная проспективная связь)

Ретроспекция, в свою очередь, сигнализирует связь против хода развития речи и включает лингвистические формы, которые сопоставляют присоединительное предложение с предшествующей диктемой информацией. Ретроспективная связь – анафорическая – представляет собой более важный тип соединения предложений, чем проспекция. Именно ретроспекция выступает основным средством выражения присоединительных отношений между компонентами текста основного и сопутствующего планов повседневно речи.

In the back brasserie Leonora (hardly my idea, a name that tells you all you need to know about the child's footling mother) hugged, snogged and squealed [7, p. 3]. (девиативная ретроспективная связь)

"You have a damn good sense of humour Ackley kid, I told him. "You know that?" [5, p. 58]. (интродукторная ретроспективная связь)

Ретроспективный интродуктор создает в диктеме как бы барьер для дальнейшего развертывания событий, возвращая читающего/слушающего к содержанию предшествующего предложения. При ретроспективном употреблении парентеза-девиат имеет большую функциональную вариативность, чем парентеза-интродуктор. На функционирование ретроспективного девиата влияет его прагматическая установка. Отсылая к событиям в предыдущих частях диктемы, девиаты в ретроспективной функции могут передавать различные коммуникативные намерения автора текста. Так, парентезы-девиаты способны устанавливать причинно-следственные связи между парентетической и основной информацией в диктеме или напоминать о предшествующих событиях, акцентируя различные компоненты содержания диктемы. Так, в следующем примере девиат дает характеристику поведения испуганного подростка. Устанавливая причинно-следственные связи между предыдущим событием и настоящей ситуацией, парентеза объясняет опасение разбудить спящих родственников – мальчик громко вскрикнул, столкнувшись с новгородной елкой в темном доме.

There were no sounds of any movement upstairs: no shouts, no sleepy grumbles, no wails from the twins, only a gentle twinkle from the decorations as the tree recovered from the collision. David's panicky yell had probably not been so very loud after all. In his head he replayed the sound and realized that really it had been no more than a husky gasp [7, p. 39].

Кроме функции отражения проспекции и ретроспекции текста парентезы-девиаты способны выступать в роли средства установления двунаправленной связи между предложениями в диктеме. Они могут заключать в себе информацию, которая соотносится и с предшествующими и с последующими событиями отрезка текста. Так, девиат в первом из приведенных ниже примеров как бы разделяет диктему на две части описанием причины, по которой старик с интересом наблюдает за пародией подростка. Вместе с тем именно девиат объединяет две разделённые части диктемы своим пояснением. Ретроспективная направленность девиата во втором примере проявляется в способности восстанавливать дистантные связи в диктеме посредством объяснения того, как книга появилась в доме братьев.

I started imitating one of those guys in the movies. In one of those musicals. I hate the movies like poison, but I get a band imitating them. Old Stradlater watched me in the mirror while he was shaving [5, p. 35].

"Game Book" it said. Simon had given it to Daddy two Christmases ago. David remembered excitedly asking to see it, expecting it to be a book perhaps like Hoyle's, some sort of encyclopedia or dictionary of games and pastimes [7, p. 41].

Нередко девиационные конструкции представляют собой комментарии «экстракоммуниканта», то есть объекта, «... опосредованно участвующего в коммуникативном взаимодействии людей и тем самым, волею или неволею, являющихся непосредственным участником данного процесса коммуникативного взаимодействия» [9, с. 45]. Так, в следующем примере девиат выражает наблюдение гостя, открыто слушающего разговор между сыном богатого хозяина и дворецким. Участники беседы знают о существовании постороннего слушающего, но не обращают на него внимание. Присутствующий при общении гость дает свой комментарий по поводу манеры ведения диалога в виде парентезы-девиата.

David had reached the top of the steps, the weight of the case listing his slight frame.

"It's all right, Mr Podmore," he said. "I'll show Uncle Edward his room." Mister Podmore? Disquietingly bourgeois [7, p. 68].

Скрепляя части диктемы в содержательном и организующем плане, информация, передаваемая девиатами, представляется настолько значимой, что ее удаление способно исказить суть описываемых в диктеме событий [10].

Очевидно, что в синтаксической системе формирования диктемы парентезы-интродукторы играют менее заметную роль, чем парентезы-девиаты. Данный факт обусловливается семантико-синтаксическими особенностями парентетических компонентов интродукторного типа. Роль интродуктора заключается во введении основного высказывания, поэтому данные лингвистические единицы неспособны передавать смысл текстового отрезка. Будучи информационно «подсобными», парентезы-интродукторы, тем не менее, осуществляют важную функцию выражения коммуникативно-оценочного компонента диктемы.

Функция синтаксического присоединения с точки зрения наличия или отсутствия связующих элементов между частями диктемы осуществляется двумя способами: конъюнкционным и корреляционным. Конъюнкционная, или союзная,

связь осуществляется непосредственно при помощи лингвистических единиц – союзов, союзных местоимений и наречий, вводных элементов. Союзные отношения реализуются посредством синтаксической связи только в ретроспективном направлении.

I don't even think the bastard had a handkerchief, if you want to know the truth [5, p. 56].

No, the doctors said, the doctors said I was going to die. I don't believe I am. That's the point [7, p. 29].

В отличие от союзной корреляционная связь устанавливается без эксплицитных связующих элементов. Данный вид связи обнаруживается между лингвистической единицей в присоединяющем предложении и постсентенциальным элементом в присоединительном предложении. Корреляционная связь может реализовываться и в аспекте проспекции и в аспекте ретроспекции. Если корреляционная связь базируется на использовании заменяющих элементов – субститутов – то такая равнозначность связи называется субституционной. В роли заместителей знаменательных частей речи могут выступать, например, местоимения (they, their, them ...), прилагательные (same, similar ...), наречия (there, so...). Если связь между присоединяющим и присоединительным предложениями основывается на показательных (репрезентативных) единицах без возможности взаимного замещения, то такая связь между частями диктемы определяется как репрезентативная.

Next week Leonora will be moving into the house I've given her and be permanently off my hands. She's far too old to be clinging on me [7, p. xxii]. (субституционная связь)

He began a fresh count-down from ten. Simon had told me once that you can accurately count seconds if you put the word 'alligator' between each number.

'Ten alligator, nine alligator, eight alligator, seven alligator, six alligator ...'

David said to himself [7, p. 33]. (репрезентативная связь)

Очевидно, что девиаты являются неотъемлемыми структурно-организующими компонентами художественного текста. В то же время, выступая значимыми строевыми инструментами, девиаты широко используются в создании текстов различных стилей и жанров. Мы определяем жанр как «... совокупность типовых высказываний, отражающих специфику сферы общения, объединенных тематическим содержанием, языковым стилем и композиционным построением» [11, с. 98]. Возникновение новых жанров в лингвистике соотносится с виртуальным дискурсом, то есть с текстом, связанным с определенной темой и трактуемым в соотношении с ситуацией виртуального общения. Одним из жанров, который широко используется в виртуальном дискурсе, признается корпоративный сайт. Текст корпоративного сайта служит источником информации для потенциального покупателя, что предполагает использование экспрессивных средств с целью привлечения внимания. Важным средством экспрессии выступают девиационные конструкции, выполняющие функцию акцентирования внимания потенциального клиента на определенных частях текста.

Ford – the top seller of plug-in hybrid vehicles and second largest electrified vehicle seller in the US. – continues investing in electrified vehicle technology, research and development teams [13].

Изучение особенностей функционирования парентез в текстах различной жанрово-стилевой направленности представляет определенный интерес для дальнейшего исследования специфики порождения связного текста.

Итак, анализ обширных лингвистических исследований в области синтаксической связи предложений в развертываемом тексте позволяет сделать вывод, что одним из важных компонентов выражения дистантных контекстных связей являются парентетические конструкции. Целостная парентетическая система включает два типа парентез – девиаты и интродукторы, каждый из которых отличается собственной спецификой функционирования в диктеме. Семантико-синтаксическая природа отношений между парентетическим и включающим высказываниями выявляется в свете теории синтаксического присоединения. Девиационная связь в этом аспекте определяется как присоединительно-добавительная, интродукторная связь как присоединительно-управительная. Изучение парентетических конструкций как строевых компонентов диктемы выявило их роль в реализации проспективных, ретроспективных и двунаправленных связей. Осуществляя корреляционные связи между частями диктемы разными синтаксическими способами (конъюнкционным, субституционным, репрезентативным) и девиаты и интродукторы проявляют способность реализовывать дистантные контекстные связи.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Стиль Пушкина*. Москва: Государственное изд-во художественной литературы, 1941.
2. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке. *Избранные работы по русскому языку*. Москва: Государственное учебно-педагогическое изд-во министерства просвещения РСФСР, 1957.
3. Bloch M.Y. *A Course in Theoretical English Grammar*. Дубна: Феникс+, 2017.
4. Блох М.Я. *Теоретические основы грамматики*. Дубна: Феникс+, 2016.
5. Salinger J. *The Catcher in the Rye*. Москва: Прогресс, 1979.
6. Биренбаум Я.Г. *Пространство водности и придаточные предложения*. Пособие по спецкурсу. Челябинск: Издание Челябинского госпединститута, 1976.
7. Fry S. *The Hippopotamus*. London: Argo Books, 2011.
8. Кольхалова О.А. *Функциональные свойства вводных предикативных единиц в современном английском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1983.
9. Бондаренко С.В. Роль постороннего слышащего в развитии коммуникативного акта. *Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: традиции и инновации: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Института иностранных языков*, 22 – 24 ноября, Москва: МПГУ, 2018 г.: 43 – 49.

10. Горбачева Е.Н. Расширение информационного потенциала текста посредством девиационных высказываний. *Сборник материалов научной сессии по итогам выполнения научно-исследовательской работы в Институте иностранных языков Московского педагогического государственного университета за 2017 – 2018 год*. Москва: МПГУ, 2018: 62 – 67.
11. Сыресина И.О. Языковые особенности текстовой информации корпоративных сайтов. *Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: традиции и инновации: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Института иностранных языков*, 22 – 24 ноября, Москва: МПГУ, 2018 г.: 95 – 100.
12. Available at: <https://media.ford.com>

References

1. Vinogradov V.V. *Stil' Pushkina*. Moskva: Gosudarstvennoe izd-vo hudozhestvennoj literatury, 1941.
2. Scherba L.V. O chastykh rechi v russkom yazyke. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izd-vo ministerstva prosvetsheniya RSFSR, 1957.
3. Bloch M.Y. *A Course in Theoretical English Grammar*. Dubna: Feniks+, 2017.
4. Bloh M.Ya. *Teoreticheskie osnovy grammatiki*. Dubna: Feniks+, 2016.
5. Salinger J. *The Catcher in the Rye*. Moskva: Progress, 1979.
6. Birenbaum Ya.G. *Prostranstvo vodnosti i pridatochnye predlozheniya*. Posobie po speckursu. Chelyabinsk: Izdanie Chelyabinskogo gospedinstituta, 1976.
7. Fry S. *The Hippopotamus*. London: Arrow Books, 2011.
8. Kolyhalova O.A. *Funkcional'nye svoystva vvodnykh predikativnykh edinic v sovremenном anglijskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1983.
9. Bondarenko S.V.. Roľ postoronnego slyshaschego v razvitiі kommunikativnogo akta. *Aktual'nye voprosy lingvistiki i lingvodidaktiki: tradicii i innovacii: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 70-letiyu Instituta inostrannykh yazykov*, 22 – 24 noyabrya, Moskva: MPGU, 2018 g.: 43 – 49.
10. Gorbacheva E.N. Rasshirenie informacionnogo potentsiala teksta posredstvom deviacionnykh vyskazyvaniy. *Sbornik materialov nauchnoj sessii po itogam vypolneniya nauchno-issledovatel'skoj raboty v Institute inostrannykh yazykov Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta za 2017 – 2018 god*. Moskva: MPGU, 2018: 62 – 67.
11. Syresina I.O. Yazykovyye osobennosti tekstovoy informacii korporativnykh sajtov. *Aktual'nye voprosy lingvistiki i lingvodidaktiki: tradicii i innovacii: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 70-letiyu Instituta inostrannykh yazykov*, 22 – 24 noyabrya, Moskva: MPGU, 2018 g.: 95 – 100.
12. Available at: <https://media.ford.com>

Статья поступила в редакцию 11.03.19

УДК 81.271

Ibragimova M.O., Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Department of Grammatical Research, Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Scientific Centre of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: mariza71@mail.ru

THE DIFFERENTIAL FEATURES OF DIALECTS OF THE RUTUL LANGUAGE IN THE CASE SYSTEM. The article formulates the general results of an analysis of the case systems in five dialects of the Rutul language. On the basis of the analysis of the actual material the common and specific features, manifested in the individual studied areal units and in groups of dialects of the Rutul language in the design of cases, are revealed. The comparative analysis reveals variation in the number of cases in dialects. The necessity of the undertaken research is caused by the presence of different points of view on the number of cases in the scientific descriptions of the dialects of the Rutul language. Clarification of the number of cases and features of their design in dialects will help to define the level and direction of the historical development of the case system of the Rutul language and will contribute to the solution of some controversial issues of Dagestan linguistics.

Key words: Rutul language, dialects of Rutul language, system of cases in Rutul language.

M.O. Ибрагимова, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник Института языка, литературы и искусства, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: mariza71@mail.ru

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛЕКТОВ РУТУЛЬСКОГО ЯЗЫКА В ОФОРМЛЕНИИ ПАДЕЖЕЙ

В статье формулируются общие положения, явившиеся результатом анализа падежных систем пяти диалектов рутульского языка. На основе анализа фактического материала выявлены общие и специфические особенности, проявляющиеся в отдельных исследуемых ареальных единицах и в группах диалектов рутульского языка при оформлении падежей. Сравнение диалектных фактов позволило также выявить варьирование падежей в количественном отношении. Необходимость предпринятого исследования обусловлена наличием разных точек зрения на количество падежей в научных описаниях диалектов рутульского языка. Уточнение числа падежей и особенностей их оформления в диалектах позволит установить уровень и направление исторического развития падежной системы рутульского языка и будет способствовать решению некоторых спорных вопросов дагестанского языкознания.

Ключевые слова: рутульский язык, диалекты рутульского языка, система падежей в рутульском языке.

Сравнительный анализ падежей в ареальных единицах рутульского языка, относящегося к северокавказской языковой семье, позволяет выявить специфические черты диалектов рутульского языка – мухадского (лежащего в основе формируемого рутульского литературного языка), борчинско-хновского, ихрекского, мюхрекского и шиназского, их говоров и групп диалектов в области количества падежей и их оформления.

Теоретические обобщения диалектного материала, содержащиеся в данной статье, могут быть использованы при составлении сравнительно-исторической грамматики лезгинских языков, при чтении курсов по рутульской диалектологии, современному рутульскому языку, типологии дагестанских языков.

Рутульский язык обладает развитой системой падежных форм имен существительных, субстантивов и масдара, выражающих отношение к другим именам или к сказуемому в составе высказывания. В мухадском диалекте рутульского языка выявляются 4 общеграмматических (абсолютив, эргатив, генитив, датив), 2 промежуточных (комитатив и компаратив) и 11 местных падежей. Количество падежей в других ареальных единицах варьируется в сторону уменьшения их числа, обусловленного отсутствием компаратива и падежей серии Sub «под ориентиром» в отдельных диалектах. В шиназском и мюхрекском диалектах компаратив как самостоятельный падеж не сформировался, что сближает их с цахурским языком, в диалектах которого компаратив также не выявляется.

Количество местных падежей в диалектах варьируется: в мухадском диалекте 11 местных падежей, объединенных в шесть серий в составе единого эссива/латива и златива (серия Sub «под ориентиром» является ущербной, так как субэлатив формально совпал с контэлативом); в шиназском, ихрекском и

мюхрекском не разграничены серии Sub «под ориентиром» и Post «за ориентиром», они имеют единые аффиксы для семантики «под ориентиром» и «за ориентиром». Субэлатив из всех диалектов выявляется только в борчинско-хновском.

Вопрос о количестве падежей в исследуемом языке предшествующие исследователи решали, руководствуясь разными принципами. А.М. Дирр выделял 19 падежей: именительный, родительный, дательный, творительный («Activus, Ergativus») и сопровождающий («Comitativus») квалифицированы им как основные грамматические, 14 местных падежей дифференцированы по аффиксам [1, с. 566].

Е.Ф. Джейранишвили выявляет в рутульском языке 16 падежей: 4 основных (именительный, эргативный, родительный и дательный) и 12 местных, называемых автором «послеложные» [2, с. 12 – 15].

В монографии Г.Х. Ибрагимова выделены именительный, эргативный, родительный и дательный падежи в качестве основных падежей и 12 падежей квалифицированы как местные. Комитатив охарактеризован как обособленный внесерийный местный падеж [3, с. 55].

С.М. Махмудова выделяет в рутульском языке 3 основных (исключив генитив, вслед за вслед за А.Е. Кибриком [4, с. 69 – 70]); 2 промежуточных (сравнительный и совместный); 12 местных падежей, впервые распределенных по шести сериям в составе локативно-направительного и исходного падежей [5, с. 83].

М.О. Таирова (Ибрагимова) описывает 17 падежную систему, включающую 4 общеграмматических, 2 промежуточных и 11 местных падежей, составляющих пять полных и одну ущербную серию [6, с. 5].

Мы предлагаем концепцию, позволяющую описывать падежные формы в территориально-языковых единицах рутульского языка для эксплицитного представления общих их свойств и специфических, проявляющихся на уровне отдельных диалектов и говоров.

Для мухадского диалекта, лежащего в основе литературного языка, выявляются следующие черты в области категории падежа:

1) серия местных падежей Sub «под ориентиром» является ущербной и представлена только совмещенным субэссивом/сублативом, функцию субэлатива реализует контэлатив;

2) интерфикс (распространитель косвенной основы) *-ни-*, выявляемый в косвенной основе субстантивов единственного числа I, II кл., не употребляется в таком фонетическом оформлении в других диалектах рутульского языка;

3) формы абсолютива и эргатива у личных местоимений мн. числа (в отличие от всех остальных ареальных единиц) совпадают:

Абс. – е «мы» ве «вы»
Эрг. – е ве.

Категория падежа шиназского диалекта характеризуется следующими особенностями:

1) отсутствует компаратив как самостоятельная падежная единица, его функции осуществляет элатив серии Super «на ориентире»;

2) отсутствует серия местных падежей Sub «под ориентиром», функции субэссива/сублатива и субэлатива выполняют падежи серии Post «за ориентиром»;

3) при оформлении контэлатива употребляется маркер-кिला, в отличие от традиционного для других диалектов (кроме ихрекского) аффикса *-к'лаа/-ук'лаа*:

шиназский диалект	мухадский диалект
<i>вакила</i> «из тебя, от тебя»	<i>ваклаа</i>
<i>ватандикилаа</i> «из родины, от родины»	<i>ватандиклаа</i>

4) в речи носителей шиназского диалекта в некоторых случаях моновокалический аффикс эргатива у имен существительных выпадает, образуя идентичные пары эргатива-абсолютива:

Изды дид(е) халды квалла ваъара.
Мой отец-ERG дом-GEN работа-ABS делает-PRES
Мой отец домашнюю работу делает.
Нин(е) квалла ваъара джи.

Мать-ERG работу-ABS 3-делает-PRES нет-NEG
Мать не работает.

5) в речи шиназцев моновокалический аффикс инэссива/инлатива также выпадает, результатом чего служит формальное совпадение форм абсолютива и инэссива/инлатива:

Къандзыгъай хал(а) хъиркыр.
Кандзыгай дом-INES/INLAT вернуться-2-PAST
Кандзыгай (старуха-ведьма) домой вернулась

Анализ материала других диалектов не выявил подобных особенностей.

Для падежной системы мюхрексского диалекта характерно:

1) отсутствие компаратива как самостоятельной падежной единицы, при этом функции сравнения осуществляет суперэлатив;

2) своеобразие в оформлении косвенной основы субстантивов в единственном числе, проявляющееся в присоединении интерфикса – распространителя косвенной основы *-ну-* к основе абсолютива I и II классов и интерфиксов *-й-* или *-д-* – к основе III и IV классов;

3) оформление эргатива личных местоимений аффиксом *-д* (за-д «я», *ва-д* «ты», *жад* «мы», *жаъ-д* «вы»), который в других ареальных единицах рутульского языка традиционно оформляет генитив;

4) переосмысление постэссива/постлатива: употребляясь в функции обстоятельства места, он имеет либо семантику Sub «под ориентиром», либо семантику приближения к ориентиру, более характерную для адлативов.

Возможность выявления специфических особенностей мюхрексского диалекта в оформлении и функционировании падежей позволяет нам констатировать, что эта ареальная единица, игнорируемая некоторыми исследователями или объединяемая с ихрексским диалектом, является самостоятельным диалектом, более тяготеющим к восточному (ихрексско – борчинско-хновскому) наречию и имеющим ряд сходных черт с мухадским и шиназским диалектами.

Среди особенностей падежной системы ихрексского диалекта можно выделить следующие:

1) факты диалекта демонстрируют наиболее архаичные аффиксы падежей серии Ad «рядом с ориентиром» – *-ддаъ/-ттаъ* и *-дда/-тта* (для адэлатива), которые отличаются от аналогичных аффиксов других диалектов геминированным согласным;

2) форма контэлатива имеет аффикс *-к'а/-к'а* (*шулуйш-ик'а* «из братьев», *нецур-ык'а* «из реки»), что не является нормой для остальных ареальных единиц, использующих в составе аффикса контэлатива согласный *-л-*.

В борчинско-хновском диалекте выявляются отличия на уровне диалекта и составляющих его говоров:

1) используется аффикс постэлатива *-дыгыр* с затемненной этимологией, не характерный для других ареальных единиц:

Хуадыгыр хий хыгыбыгыр.
Дерево-POSTEL собака выбежать-3-PAST

Из-за дерева собака выбежала.

2) формы эргатива личных местоимений в говорах борчинско-хновского диалекта оформляются аффиксом *-дж/-джи*, не характерным для грамматической системы других диалектов:

Абс. – йи «я» Гу «ты»
Эрг. – йи-дж Гу-дж.

Анализ диалектного материала позволил выявить и особенности, характерные для отдельных групп ареальных единиц. Так, специфичной является зависимость употребления аффиксов генитива ихрексского, мюхрексского и борчинско-хновского диалектов от лексико-грамматической категории одушевленности/неодушевленности слова, согласуемого с данной формой:

ихрексский диалект	хновский говор
I кл. – <i>нин-ды шуу</i> «матери брат»	<i>дид-ди шу</i> «отца брат»,
II кл. – <i>нин-ды риши</i> «матери сестра»	<i>дид-ди риший</i> «отца сестра»,
III кл. – <i>нин-ды зер</i> «матери корова»	<i>дид-ди йабы</i> «отца лошадь»
IV кл. – <i>нин-ыд хал</i> «матери дом»	<i>дид-ид хал</i> «отца дом»

Это грамматическое явление, наблюдаемое в трех диалектах рутульского языка из пяти, может быть объяснено ареалом их локализации – они занимают пограничную территорию с цахурским языком, для которого обусловленность применения аффикса генитива категорией одушевленности/неодушевленности является нормой.

Падежную систему ихрексского и борчинско-хновского диалектов объединяют следующие особенности:

а) наличие аффикса генитива со структурой *-VCV* при выявлении в других диалектах структуры аффиксов генитива *-VC* и *-CV*:

борчинско-хновский диалект	
<i>му/хъ-м-ыды</i>	
село-INTER.PL-GEN	
«сёл»	

ихрексский диалект	
<i>гъайванд-иды</i>	
лошадь-GEN	
«лошади»	

2) представленность фонетического варианта маркера комитатива *-фан/-фан*, компонент *-ф-* которого является результатом делабилизации компонента *-хъ-*, лежащего в основе маркера комитатива *-хъван/ -вхъван* других ареальных единиц:

ихрексский диалект	мухадский диалект
<i>шуу-фан</i> «с братом»	<i>шу-хъван</i>
хновский говор	мухадский диалект
<i>миз-ифан</i> «языком»	<i>миз-ихъван</i>

3) усечение маркера компаратива *-хъа/-вхъа* (ср. в мухадском диалекте используется маркер *-хъаъ/-вхъаъ* с финальным *-ъ*):

ихрексский диалект	мухадский диалект
<i>гъы1-хъа</i> «чем мост»	<i>гъы1-хъаъ</i>
борчинско-хновский диалект	мухадский диалект
<i>йи-хъа</i> «чем я»	<i>зы-хъаъ</i>

4) маркеры падежей серии Super в ихрексском и борчинско-хновском диалектах содержат в составе элемент *-й-*, которому соответствует *-л-* мухадского, шиназского и мюхрексского диалектов:

ихрексский диалект	мухадский диалект
<i>дидыйаа</i> «с отца»	<i>дидыла</i>
борчинско-хновский диалект	мухадский диалект
<i>дуьнуъадыла</i> «с мира/из мира»	<i>дуьнаадыла</i>

Мухадский и шиназский диалекты обнаруживают следующие общие черты:

1) при оформлении постэлатива противопоставляются аффиксами *-хълаа/-вхълаа* ихрексскому и мюхрексскому диалектам с аффиксом постэлатива *-хдаа/-вхдаа* и борчинско-хновскому диалекту с аффиксом *-дыгыр*;

2) аффикс постэлатива *-хълаа/-вхълаа* мухадского и шиназского диалектов противопоставляется аналогичному аффиксу других ареальных единиц *-хдаа/-вхдаа* наличием компонента удаления *-л-*, оформляющего элативы других серий, а также переходом согласного *-х-*, содержащегося в аффиксе постэссива/постлатива, в *-хъ-*: *хукум-ыхълаа* «из-за деревьев» (мухадский диалект); *батрадм-ыхълаа* «из-за красивых» (шиназский диалект), но *дахыдм-ыхдаа* «из-за бегущих» (мюхрексский диалект).

Мухадский и мюхрексский диалекты объединяет оформление субэссива/сублатива маркером *-хъде*, не функционирующим в других диалектах, в которых аналогичная семантика передается маркерами постэссива/постлатива.

С учётом освещённых выше особенностей и факта совпадения форм абсолютива и эргатива личных местоимений в некоторых диалектах можно предположить, что в исследуемом языке наметилась тенденция к стиранию граней между абсолютивом и эргативом, а в некоторых случаях – и между абсолютивом и инэссивом/инлативом.

Привлеченная к анализу в статье категория падежа является особой по типу и содержанию суперкатегорией, охватывающей грамматическую систему дагестанских языков. Высокая степень различий в оформлении падежей, их количестве, в склонении имен и субстантивов, характерная для мухадского, шиназского и мюхрексского диалектов, относящихся к восточному наречию, с одной

стороны, и юго-западных диалектов (борчинско-хновского и ихрекского), с другой стороны, подтверждает гипотезу о развитии групп диалектов рутульского языка в различных направлениях и языковых условиях.

Таким образом, выявление сходных и отличительных черт в оформлении падежей в рутульских диалектах позволяет сделать вывод о схожести морфологии мухадского и шиназского диалектов, к ним по грамматическим особенностям отчасти примыкает и мюхрекский диалект; им противопоставлены ихрекский и борчинско-хновский диалект, обнаруживающие сходные черты, что подтверждает существующую в рутуловедении точку зрения о близости этой

общности диалектов к цахурскому языку, в особенности – к его гельмецкому диалекту.

Список условных сокращений

ABS – абсолютив, GEN – генитив, DAT – датив, C – согласный, ERG – эргатив, INES/INLAT – инэссив/инлатив, INTER.PL – интерфикс – распространитель косвенной основы склоняемых имен множественного числа, NEG – отрицание, PAST – прошедшее время, POSTEL – постэлатив, PRES – настоящее время, V – гласный; 1, 2, 3, 4 – маркеры грамматических классов.

Библиографический список

1. Дирр А.М. *Рутульский язык*. Тифлис, 1911.
2. Дзейраншвили Е.Ф. *Цахский и мухадский языки. Морфология*. Тбилиси, 1983.
3. Ибрагимов Г.Х. *Рутульский язык. Синхрония и диахрония*. Махачкала, 2004.
4. Кибрик А.Е. Семантика грамматических падежей в дагестанских языках. *Падежный состав и система склонения, в иберийско-кавказских языках. IX региональная научная сессия: тезисы докладов*. Махачкала, 1981: 69 – 70.
5. Махмудова С.М. *Морфология рутульского языка*. Москва, 2001.
6. Таирова М.О. *Морфолого-синтаксическая характеристика падежей рутульского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1998.

References

1. Dirr A.M. *Rutul'skij yazyk*. Tiflis, 1911.
2. Dzejranishvili E.F. *Cahskij i muhadskij yazyki. Morfologiya*. Tbilisi, 1983.
3. Ibragimov G.H. *Rutul'skij yazyk. Sinhroniya i diahroniya*. Mahachkala, 2004.
4. Kibrik A.E. Semantika grammaticheskikh padezhej v dagestanskix yazykah. *Padezhnyj sostav i sistema skloneniya, v iberijsko-kavkazskix yazykah. IX regional'naya nauchnaya sessiya: tezisy dokladov*. Mahachkala, 1981: 69 – 70.
5. Mahmudova S.M. *Morfologiya rutul'skogo yazyka*. Moskva, 2001.
6. Tairova M.O. *Morfologo-sintaksicheskaya harakteristika padezhej rutul'skogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskix nauk. Mahachkala, 1998.

Статья поступила в редакцию 07.03.19

УДК 800: 159.9

Sarantuya Sharav, postgraduate, *Altai State Humanities Pedagogical University n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia)*, Head of International Relations Department MNU, E-mail: teachersarantuya@gmail.com

THE ASSOCIATIVE FIELD OF MONGOLIAN SOMATISMS “ТОЛГОЙ”, “ГАР”, “ХӨЛ”, “НҮҮР”, “ЧИХ”, “ХАМАР”: QUANTITATIVE AND QUALITATIVE ANALYSIS. In modern-day anthropocentric studies, the language and its interlingual expression have of paramount importance. The centerpiece of language culture is the words that are emerging from the linguistic worldview of a native speaker, which contains cultural reflection ingrained in their conscious mind. In the paper the author discusses results of directional association research, in which 7 somatic words with the meaning of “head”, “hand”, “feet”, “face”, “eye”, “ear”, and “nose” are chosen as stimuli. A total of 216 native Mongolian speakers have participated in this research. The obtained data are considered from the standpoint of stereotype, associative dominants and categorical distribution of reactions. The results of the research are compared with works with corresponding data obtained from Russian and Chinese native speakers [1]. The analysis made it possible to establish invariable and variable regions of the interlingual space of associative fields of somatism.

Key words: directional association research, somatic stimuli, somatism, reaction, categorical features, linguistic worldview.

Сарантуя Шарав, аспирантка Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: teachersarantuya@gmail.com

«АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ МОНГОЛЬСКИХ СОМАТИЗМОВ “ТОЛГОЙ”, “ГАР”, “ХӨЛ”, “НҮҮР”, “НҮД”, “ЧИХ”, “ХАМАР”: КОЛИЧЕСТВЕННО-КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ»

В статье рассматриваются результаты направленного ассоциативного эксперимента, в котором стимулами выступили 7 прототипических соматизмов: голова ‘толгой’, руки ‘гар’, ноги ‘хөл’, лицо ‘нүүр’, глаза ‘нүд’, уши ‘чих’, нос ‘хамар’. В эксперименте участвовало 216 носителей монгольского языка. Полученные данные были рассмотрены с точки зрения уровня стереотипности реакций, ассоциативных доминант и распределения реакций по категориальным признакам: «форма», «размер», «цвет», «социальные характеристики», «физические характеристики», «социальные+физические характеристики». Результаты анализа монгольских ассоциаций были сопоставлены с соответствующими данными, полученными от носителей русского и китайского языков [1]. Анализ позволил установить инвариантные и вариативные области в межязыковом пространстве ассоциативных полей соматизмов.

Ключевые слова: направленный ассоциативный эксперимент, стимулы, соматизм, реакция, категорические признаки, языковая картина мира.

Данное исследование посвящено специфике организации ассоциативного поля соматизмов в монгольском языке на фоне русского и китайского языков. Ассоциативный эксперимент является психолингвистическим методом, широко используемым в качестве источника лингвистической, социальной, культурологической информации [2]. С одной стороны, ассоциативный эксперимент фиксирует в реакции наиболее актуальный признак [3, с. 33], с другой – раскрывает «культурную» специфику лексических единиц [4].

В качестве методологической основы выступили кросскультурные психолингвистические исследования соматизмов, выполненные в 90-е годы Ю.А. Сорокиным [5] и его учениками: на материале казахского (Н.В. Дмитрюк), японского (Митакура Маки), арабского (А. Мруз), литовского (Е.П. Акимова), китайского (У.М. Трофимова) и др. языков. В этих исследованиях реакции, полученные от носителей различных языков, распределялись по 6 категориальным рубрикам: форма, размер, цвет, физические характеристики, социальные характеристики, синкретические (социальные+физические). Такая систематизация ассоциаций позволяет выявлять категориальные доминанты языкового сознания носителей различных языков. В данной

работе мы придерживаемся принципов описания и интерпретации материала, представленных в кандидатской диссертации У.М. Трофимовой [1]. Избранный подход позволяет установить универсальные и специфические особенности восприятия соматизмов носителями языка путем сопоставления разноязычных данных. На материале монгольского языка такое исследование проводится впервые.

Описание человеческого тела – это проблема изучения сущности природы самого человека. «Основным признаком того, что значит быть человеком – является телесное вовлечение в мир», – утверждает van Peursen [6, с. 115]. Соматическая лексика является ядерной в лексико-семантической системе любого языка и служит базой для выявления «универсального» и «национально-специфического».

В статье будут рассмотрены реакции, полученные на 7 прототипических частей тела (голова ‘толгой’, лицо ‘нүүр’, руки ‘гар’, ноги ‘хөл’, глаза ‘нүд’, уши ‘чих’, нос ‘хамар’) методом направленного эксперимента. От реципиентов требовалось дать первое пришедшее в голову определение (атрибут) к предъявленному соматизму.

Таблица 1

Количественные характеристики монгольского ассоциативного эксперимента

Монгольский эксперимент	Общее количество	Количество реакций	Коэффициент разнообразия	Максимальные реакции	Коэффициент однообразия	Единичные реакции	%
толгой (голова)	209	40	0,19	том (большая) 93	0,44	26	8,9
чих (уши)	211	27	0,13	дэлдэн (отвислые) 77	0,35	12	5,9
хөл (ноги)	210	34	0,16	урт (длинные) 81	0,37	19	9
нүд (глаза)	208	33	0,16	том (большие) 38	0,17	17	8,1
нүүр (лицо)	210	36	0,17	бор (коричневое) 29	0,13	21	10
хамар (нос)	205	31	0,15	том (большой) 58	0,26	18	8,7
гар (руки)	206	42	0,20	урт (длинные) 68	0,31	24	11,6

Примечание: «общее количество» – количество реакций, полученных на данный стимул; «количество реакций» – количество различных реакций; «коэффициент разнообразия» – отношение количества разнообразных реакций к общему количеству; «макс.» – доминирующая на стимул реакция; «коэффициент однообразия» – отношение доминирующей реакции к общему количеству; % – процентный статус единичных реакций в эксперименте; текст характеризуется двумя относительными величинами – собственным параметром и среднестатистическим (ср.).

В эксперименте участвовало 216 носителей монгольского языка – студентов Монгольского национального университета (г. Улан-Батор). Всего было получено 1447 реакций. Количественно-качественный анализ реакций включал: установление коэффициента однообразия (отношение количества разных реакций к общему количеству) и коэффициента разнообразия (отношение самой частотной реакции к общему количеству), анализ ассоциативных доминант, распределение по категориальным рубрикам.

Значимость коэффициентов однообразия и разнообразия заключается в том, что в совокупности они являются показательными параметрами для характеристики степени стереотипности реакций [1]: чем выше коэффициент однообразия и ниже коэффициент разнообразия, тем стереотипнее ассоциативные реакции. Полученные количественные данные представлены в таблице 1.

Сопоставление с данными У.М. Трофимовой, полученными на материале русского и китайского языков [1, с. 69 – 70], позволяет выделить следующие количественные контрасты: 1) ассоциативные доминанты в русском и монгольском эксперименте совпадают только для конечностей (*длинные – руки, ноги; урт – хөл, гар*), 2) средний коэффициент однообразия для данных стимулов выше в монгольском эксперименте, чем в русском (соответственно 28,8 и 19,2; немаловажно, что обе выборки получены от жителей столичных городов – г. Москва и г. Улан-Батор); 3) китайские ассоциативные доминанты отличаются по всем стимулам от русского эксперимента, однако совпадают с монгольским экспериментом в функциональных стимулах *глаза 'нүд'* и *голова 'толгой'* – *большие 'том'*; реакции на стимул *лицо 'нүүр'* значительно однообразнее в русском эксперименте, чем в монгольском. Для наглядности представим все данные в виде сводной таблицы 2.

Наиболее стереотипные ассоциации носители русского языка дали на стимулы *ноги, голова, нос* (отношение коэффициента однообразия к коэффициенту разнообразия около 1 и выше), у носителей китайского языка такими стимулами являются *нос, уши, ноги*, у носителей монгольского языка – *толгой 'голова', хөл 'ноги', чих 'уши'*.

Качественный анализ представлял собой распределение полученных реакций по рубрикам соматической классификации [5]. Категориальная интерпретация ассоциаций направленного эксперимента позволяет установить наиболее значимые признаки в восприятии и оценке соматизмов и характер их маркированности. В качестве примера приведем ход наших рассуждений при анализе реакций, данных на соматизмы *голова 'толгой', лицо 'нүүр', глаза 'нүд'*.

В эксперименте на слово-стимул *голова* информанты дали наибольшее количество реакций «размера» (59,1 %). Доминирующим признаком этой рубрики является сема *том 'большая'* (ср. *том 'большая'* 93, *данхар 'огромная'* 4, *фунд*

зэргийн 'средняя' 1, *жижиг 'маленькая'* 28). Выражение *том толгой 'большая голова'* неоднозначно, поскольку наряду с категорией размера способно в переносном значении указывать на своевольного человека 'отрицательная социальная характеристика'.

Ассоциаты рубрик «форма» и «размер» отражают различные оттенки значения стимула: «голова по отношению к телу» – «размер»; «голова как часть тела, ее очертания» – «форма». Интерес представляют метафорические реакции *дөрвөлжин* букв. 'квадратная' и *таваган* 'плоская как тарелка'. Реакция *дөрвөлжин* 'квадратная' выражает не только форму, но и размер. Обычно носители монгольского языка употребляют это определение, когда у человека большая и овальная голова.

Значительно меньшее количество реакций оценивают цвет соматизма и актуализируют значение «голова как волосы»: 4,1 % (*хар 'чёрная'* 4, *бор 'коричневая'* 2, *цагаан 'белая'* 2, *буурал 'седая'* 1).

Статус фразеологических единиц невысок: *сийрэз толгой 'толковая голова'* 5, *усан толгой 'голова садовая'*, *гашилсан толгой 'неработающая голова'*, *догшин толгой 'жестокая голова'* 2.

На слово-стимул *нүд 'глаза'* в эксперименте наибольшее количество получено реакций «формы» (33,6 %): (*бүлтгээр 'выпуклые'* 28, *бүлцэн 'опухшие'* 19, *онигор 'узкие'* 18, *бөөрөнхий 'круглые'* 1).

Характеристики «цвета» очень значимы для этого стимула (26,99%): *алаг* букв. 'пестрые глаза – о больших и красивых глазах'. О девушке с такими глазами говорят «алаг нүдэн бусгүй» поэт. 22, *хар 'чёрные'* 16, *бор 'карие'* 12, *ногоон 'зелёные'* 3, *шар 'жёлтые'* 2, *цагаан 'белые'* 1.

Третью группу по количеству составляют характеристики «размера» (22,1%): *том 'большие'* 38, *жижиг 'маленькие'* 7, *богино 'короткие'* 1.

Социальные характеристики представлены незначительно – всего 8%. Например, *давхраатай 'с пластом'* 8, *мэлмий 'очи'* 2, *хөөрхөн 'милые'*, *хурган* (как у ягнёнка), *үзэсгэлэнтэй 'прекрасные'*, *эмээгийн 'бабушки'*, *ном 'книга'*, *монгол 'монгольские'* – 1.

Понятие «глаза с пластом», непривычные европейцам, очень характерны в Монголии, так как у монголов узкие глаза, и нередко они изменяют их форму путем косметической операции. Монголы сравнивают прекрасные, красивые глаза с глазами домашних животных, таких как верблюд, телёнок: *ботгон нүд* 'верблюжьи глаза', *тугал нүд* 'глаза телёнка' и т. д. В физических характеристиках (8,6%) отражены функциональные свойства: *сохор 'слепой'* 5, *хардаг 'видящие'* 4, *хардаггүй 'не видящие'* 1.

В эксперименте почти все реакции на слово-стимул *лицо* могут быть распределены по двум основным группам: «цвет» (49,5%) и «социальные характеристики» (34,1%):

Таблица 2

Сводная таблица количественных данных в русском, монгольском и китайском языках

	Монгольский эксперимент (МЭ)		Китайский эксперимент (КЭ)		Русский эксперимент (РЭ)	
	макс.	Коэф. однообразия/коэф. Разнообразия	Макс.	Коэф. однообразия/коэф. разнообразия	Макс.	Коэф. однообразия/коэф. разнообразия
голова	большая	0,44/0,19	большая	0,26/0,26	Умная	0,25/0,18
уши	отвислые	0,35/0,13	большие	0,28/0,37	Большие	0,17/0,23
ноги	длинные	0,37/0,16	большие	0,31/0,34	Длинные	0,25/0,17
глаза	большие	0,17/0,16	большие	0,2/0,25	Голубые	0,16/0,24
лицо	коричневое	0,13/0,17	круглое	0,21/0,38	Овальное	0,21/0,44
нос	большой	0,26/0,15	высокий	0,29/0,27	Прямой	0,17/0,19
руки	длинные	0,31/0,20	большой	0,14/0,39	Длинные	0,14/0,26

Таблица 3

Категориальное распределение монгольских ассоциаций

Часть тела	Форма (%)	Размер (%)	Цвет (%)	Физ.х-ки (%)	Синкрет. х-ки (%)	Соц.х-ки (%)
голова	12,6	59,1	4,1	14	-	10,3
уши	48,2	33,9	1,9	14,2	0,49	0,9
ноги	0,4	62	3	29,6	-	3,8
глаза	33,6	22,1	26,6	8,6	0,47	8
лицо	5,4	3,9	49,5	6,4	4,9	34,1
нос	40	42	1,9	11,2	-	4,3
руки	7,2	64,5	4,3	9,7	12,1	1,9

а) в категории цвета доминирует бор 'коричневый' (29). Это связано с наиболее стереотипным цветом лица монголов. А остальные реакции распределились следующим образом: *улаан* 'красное' 23, *цагаан* 'белое' 20, *хар* 'тёмное' 17, *шар* 'жёлтое' 9, *цайвар* 'светлое' 1.

б) в социальных характеристиках преобладают отрицательные оценки *халтар* 'грязные' 17, *сорвитой* 'с шрамом' 8, *сайртай* 'с цыпками' 6, *урчлээтэй* 'с морщинами', *хатуу* 'жёсткое' – 1), однако имеются и положительные оценки *хөөрхөн* 'милое' 13, *өнгөлөө* 'светящее' 3, *толигор* 'эластичное' 2, *үзэсгэлэнтэй* 'красивое' 2, *аз жаргалтай* 'счастливое', *гоё* 'прекрасное' – 1.

В рубрике «размер» на стимул *лицо* получены реакции: *том* 'большое' 5 и *жижиг* 'маленькое' 2 (всего 3,9 %). Количество реакций «формы» также незначительное (5,4 %): *зууван* 'овальное' 5, *дуугуй* 'круглое' 2, *гонзгой* 'продолговатое', *өргөн* 'широкое', *дөрвөлжин* 'квадратное', *малигар* 'полнолицое' – 1.

Обобщим результаты категориального анализа в таблице 3.

Итак, очевидно преобладание характеристик «форма», «цвет» и «размер» над физическими и социальными. Подобная ситуация возникает и при сравнении результатов русского и китайского экспериментов. У.М. Трофимова интерпретирует такие результаты следующим образом: «В целом этнический контраст можно выразить следующим образом: в КЭ (китайский эксперимент – С.Ш.) «поверхностно-изобразительные», статические рубрики («размер», «форма», «цвет») подавляют динамические» [1, с. 16]. Такое категориальное распределение еще в большей степени характерно для монгольского эксперимента, чем для китайского, поскольку динамические характеристики проявились в нем очень слабо (см. таблицу 4).

Итак, проведенный анализ позволил охарактеризовать специфику монгольских ассоциаций в количественно-качественном ракурсе на фоне русских и китайских. В качестве стимулов были отобраны прототипические функциональные

Библиографический список

1. Трофимова У.М. *Опыт когнитивного экспериментально-теоретического анализа тематической группы "Части человеческого тела"* (на материале русского и китайского языков). Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 1999.
2. Караулов Ю.М. *Русский ассоциативный словарь*. Москва, 1994.
3. Залевская А.А. *Проблемы организации внутреннего лексикона человека*. Учеб.пос. Калинин: КГУ, 1977.
4. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. Москва, 1977.
5. Сорокин Ю.А. *Этническая конфликтология*. Самара, 1994.
6. *Слово, фраза, текст*. Сборник научных статей к 60-летию проф. М.А. Алексеенко. Москва, 2002.

References

1. Trofimova U.M. *Opyt kognitivnogo `eksperimental'no-teoreticheskogo analiza tematicheskoy gruppy «Chasti chelovecheskogo tela»* (na materiale russkogo i kitajskogo yazykov). Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 1999.
2. Karaulov Yu.M. *Russkij associativnyj slovar'*. Moskva, 1994.
3. Zalevskaya A.A. *Problemy organizacii vnutrennego leksikona cheloveka*. Ucheb.pos. Kalinin: KGU, 1977.
4. Leon'tev A.A. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva, 1977.
5. Sorokin Yu.A. *Etnicheskaya konfliktologiya*. Samara, 1994.
6. *Slovo, fraza, tekst*. Sbornik nauchnyh statej k 60-letiyu prof. M.A. Alekseenko. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 821.161.1

Ivanova E.A., postgraduate, Theory and History of Literature Department, St. Tikhon's Orthodox University (St. Petersburg, Russia),
E-mail: lisbeth.z@yandex.ru

PARENTAL ARCHETYPES IN "A RAW YOUTH" BY F.M. DOSTOYEVSKY. The article is dedicated to the research of parental archetypes in Dostoyevsky's novel "A Raw Youth" as the major guide for the forming of a personality of a young man. The author suggests a concept of family in Dostoyevsky's presentation, the reasons for its transformation into a "random family" and the ways to overcome this transition. Special attention is paid to the stratification and destruction of the traditional archetype of the father as the cause of the "random family". The article discusses the families of Sokolsky, Ahmakov, Olya and Daria Onisimovna, the destruction of which led to either intra-family or external vices. The researcher explores the behavior of the protagonist of the novel "A Raw Youth" Arkady Dolgoruky and his relationship with his parents. The "split" image of the father, caused by the presence of two fathers in the main character, reinforces the leitmotif of instability, which the characters of the novel suffer from.

Key words: F.M. Dostoyevsky, "A Raw Youth", illegitimate children, literature archetype, image of mother, image of father, Russian literature of 19 century.

Е.А. Иванова, аспирант каф. теории и истории литературы, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: lisbeth.z@yandex.ru

РОДИТЕЛЬСКИЕ АРХЕТИПЫ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПОДРОСТОК»

Статья посвящена исследованию архетипов родителей в романе Ф.М. Достоевского «Подросток» как основных направляющих для формирования личности молодого человека. Автор предлагает понятие семьи в представлении Достоевского, причины её трансформации в «случайное семейство» и способы преодоления данного перехода. Особое внимание уделено расслоению и разрушению традиционного архетипа отца как причине возникновения «случайного семейства». В статье рассматриваются семьи Соколовых, Ахмаковых, Оли и Дарьи Онисимовны, к разрушению которых привели либо внутрисемейные, либо внешние пороки. Автор исследует поведение главного героя романа «Подросток» Аркадия Долгорукого и его отношения с родителями. «Раздвоение» образа отца, вызванное наличием двух отцов у главного героя, усиливает лейтмотив нестабильности, которой страдают герои произведения.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, «Подросток», незаконорожденный герой, литературный архетип, образ отца, образ матери, русская литература XIX века.

Роман Ф.М. Достоевского «Подросток» традиционно рассматривается исследователями как воспитательный роман, в котором герой совершает духовное восхождение, проходя через жизненные неурядицы [1, с. 24]. Такая трактовка сильно смещает план восприятия романа в социальную сферу, несколько отступая от его символическую и философскую составляющие. Тем не менее, понимание текстов Достоевского невозможно без осознания их религиозно-философской принадлежности, а также их существования в комплексе единого метатекста [2, с. 131]. Ключевыми понятиями в этом едином тексте являются такие специфические образы как случайное семейство, человек подполья (или в «Подростке» «человек угла»), великий грешник и др. Эти образы представлены в текстах Достоевского как нечто нездоровое, ненормальное, родившееся как следствие пренебрежения традиционной моралью [3, с. 14, 25]. Стереотипному представлению о Достоевском как о писателе «случайных семейств» может быть противопоставлено более точное представление о нем как об авторе одной из самых многосторонних концепций семьи. Семья – духовно-нравственный, ценностный императив, который неотделим в сознании Достоевского от идеи народа, идеи восстановления распавшихся связей. Он описывает механизмы трансформации семьи в случайное семейство и ищет пути преодоления ситуации. Причины трансформации – в забвении нравственного духовного начала, которому способствовали социальные реформы, приведшие к колоссальному мировоззренческому сдвигу [4, с. 47]. Обращаясь к «Дневнику писателя», читаем о замысле романа «Подросток»: «Я взял душу безгрешную, но уже загаженную страшною возможностью разврата, раннюю ненавистью за ничтожность и «случайность» свою и тою широкостью, с которою еще целомудренная душа уже допускает сознательно пороки в свои мысли, уже лелеет его в сердце своем <...> все это, оставленное единственно на свои силы и на свое разумение, да, еще, правда, на Бога. Все это выкидывши общества, «случайных» члены «случайных» семейств» [5, с. 7]. Систематическое разрушение христианских доминант воспитания в пореформенную эпоху через разрушение духовных оснований семьи [4, с. 47]. Христианский идеал семьи как устойчивого морального ориентира остается в прошлом, когда традиционная духовность была само собой разумеющейся. Идеалу прошлого противопоставляется настоящее время, когда эти моральные ориентиры утрачены. Это отражается в бытовых мелочах, таких как чтение молитвы у колыбели ребенка [4, с. 51], которые воспринимаются Достоевским как отказ от традиции в угоду такой либеральной фиксации как общечеловеческие ценности.

Принимая архетип подростка как устойчивый образ человека с определенными отклонениями, мы должны искать корни этих отклонений в его детстве, в жизни семьи. Искажение личности нужно проследить через искажение традиционных реализаций семейных архетипов – отца и матери. Говоря об архетипах, мы будем иметь в виду некое устойчивое представление [6, с. 110].

Разумеется, внимание читателя сфокусировано, прежде всего, на семье, к которой принадлежит Аркадий, но семья эта существует в пространстве романа в окружении других семейств, по большей части тоже случайных. В отдельных случаях бывало мнение, что сама фамилия героя Долгорукий намекала на «случайное семейство» императора Александра II и его фаворитки Екатерины Долгорукой [7]. В системе семейных образов рассмотрим семьи Соколовых, Ахмаковых, Оли и Дарьи Онисимовны. Все эти семейные сообщества разрушены либо изнутри – нездоровыми отношениями, денежной зависимостью; либо снаружи – бесцельностью общества, жестокостью современных нравов.

Образ самоубийцы Оли – дань суицидальному мотиву, волновавшему Достоевского. На первый взгляд, семья Оли и Дарьи Онисимовны (она же Настасья Егоровна) мало затрагивает интересующую нас тему. Тем не менее, следует отметить, что отношения матери и дочери первоначально строятся в лоне нормальной полной семьи. Мы немного знаем ее историю со слов матери: отец Оли умер, оставив весьма скудное наследство. Оля, пытаясь заработать на жизнь частными уроками, встречает унижительные предложения, чуть не попадает в публичный дом. Очевидно, что лишения и унижение довели девушку до петли. Ее гибель является доказательством того, что основным источником человеческого горя является греховная сущность людей. Порок проникает во все сферы жизни, начиная с семьи, разъедая человеческое общество изнутри. Столкнувшись дважды с непристойными и позорными предложениями, Оля больше не может

верить людям и отталкивает помощь Версилова, который был готов помочь ей бескорыстно. Мы имеем дело с распространенным в творчестве Достоевского архетипическим образом униженной и оскорбленной девушки, доведенной до крайней степени отчаяния. В романе «Подросток» отголоски этого типа мы находим в образе Лизы Долгорукой и, отчасти, Лидии Ахмаковой.

Мать Оленьки описана как многое испытавшая и отупевшая от горя женщина: «Есть несчастные, особенно из женщин, которым даже необходимо дать как можно больше говорить в таких случаях. Кроме того, есть характеры, так сказать, слишком уж обшарканные горем, долго всю жизнь терпевшие, претерпевшие чрезвычайного много и большого горя, и постоянного по мелочам и которых ничем уже не удивишь, никакими внезапными катастрофами и, главное, которые даже перед гробом любимейшего существа не забудут ни единого из столь дорого доставшихся правил искательного обхождения с людьми» [8, с. 306].

Ее самостоятельная роль в романе оканчивается со смертью Оли, далее в тексте она играет роль посредника и информатора.

Семья, состоящая из матери и дочери, это еще и семья Катерины и Лидии Ахмаковых. Лидия – дочь генерала Ахмакова, Катерина – его вдова. Фабула – та же, что и в предыдущей истории Оли и Дарьи Онисимовны: овдовевшая мать (в данном случае – мачеха), опозоренная девушка и самоубийство последней. Образ дочери дополнен мотивом безумия и экзальтации, Аркадий описывает лицо Лидии, увиденное им на фотографии как «лицо девушки, худое и чахоточное и, при всем том, прекрасное; задумчивое и в то же время до странности лишённое мысли. Черты правильные, выхоленного поколениями типа, но оставляющие болезненное впечатление: похоже, было на то, что существом этим вдруг овладела какая-то неподвижная мысль, мучительная именно тем, что была ему не под силу» [8, с. 588]. Лидия состояла в связи с Сергеем Соколовским и родила девочку, к которой позже в качестве няньки была приставлена Дарья Онисимовна. Лидия также испытывает болезненную страсть к Версилу. В ее образе сочетаются физическое нездоровье («чахоточность»), нравственное и душевное (экзальтация, безумие). Что вкупе и приводит к трагическому финалу: девушка через две недели после родов, по слухам, погибает, отравившись фосфорными спичками.

Катерина Ахмакова – мачеха погибшей Лидии, один из самых ярких образов в романе. Она является дочерью старого князя Соколовского, а также «невестой» (желанной женщиной для нескольких героев романа), поэтому в системе семейных образов может рассматриваться как дочь, мать и жена. Специфическая тайна связывает Катерину и ее отца. Существование компрометирующего письма, в котором Катерина пишет о желании взять старика Соколовского под опеку, становится главной интригой романа.

Сквозь призму взаимоотношений Бога и человека надлежит рассматривать главного героя романа Аркадия Долгорукого и его сложные отношения с родителями. Роман «Подросток» можно смело назвать романом об Отце, вкладывая в это слово все возможные импликации. Согласно психологическим открытиям юнгизма ребенок связывает образ собственной персоны, свободной от неполноценности, с образом отца, старшего брата, Бога [9, с. 18]. Это утверждение иллюстрируется Достоевским наглядно на примере отношений Аркадия с его отцом. Более того, архетипическое уподобление Богу-отцу намеренно подчеркнута библейскими аллюзиями в романе [2, с. 131].

Родительские архетипы в романе представлены в традиционных ипостасях отца и матери, причем образ отца для главного героя, как бы, раздвоен (у Аркадия Долгорукого два отца – юридический и фактический). Присутствие двух персонажей, именуемых одним словом «отец», подчеркивает лейтмотив раздвоенности, нестабильности, которой страдают все герои романа и Аркадий в первую очередь. Достоевский, как бы трансформирует укрепившуюся в Средние века идею об изначальной порочности человека темного происхождения. Так, в Повести временных лет, летописец называет Святополка сыном двух отцов (от двою отца) и замечает с намёком на дальнейшую судьбу князя: «от греховного же корня зол плод бывает» [10, с. 117]. С этим связан специфический для творчества Достоевского образ человека-подростка.

Исследователи творчества Достоевского выделяют несколько архетипических черт человека-подростка, противопоставляя его человеку-ребенку, идеализированному, не потерявшему связи с «почвой». К этим чертам относятся:

обостренное чувство собственного «я», отягченное комплексом неполноценности; стремление найти спасение от своей неуверенности и незащищенности в облике сильного, благородного отца; переживание своей незаконнорожденности, усиленное дискриминацией в детстве. Архетип подростка функционирует во взрослом бытии, во многих текстах Достоевского можно говорить о «внутреннем подростке», причем в основном это персонажи, перешагнувшие биологический подростковый возраст (сам Аркадий, хоть и называется мальчиком, вовсе не ребёнок); таковы привычные нам герои Достоевского, люди из «подполья»: Раскольников, Дмитрий Карамазов, Парфен Рогожин. Все это герои, не вылившие свой искаженный внутренний мир, мир подростка, истинными ценностями. Человек-подросток мучительно переживает свое взросление и не может повзрослеть до конца [11]. Герой с «подпольной» психологией создает в противовес унижению экспериментальную модель идеального мира. Его знание о себе базируется на вымышленных чертах личности: своей или чужой. Так, Аркадий постоянно уверяет читателя в том, что идея «сделать сына Ротшильдом» для него является основным ценностным ориентиром, ради которого он живет. Однако развитие событий романа уводит «идею» на второй план. Аркадий замечает это, но признаваться даже самому себе в этом не хочет. По его мнению, не «идея» не выдерживает никакой жизненной критики, а он оказывается недостойн «идеи». Исключением является история подкидыша Ариночки, изменившая отчасти отношение Аркадия к «идее»: «Из истории с Риночкой выходило обратное, что никакая «идея» не в силах увлечь (по крайней мере, меня) до того, чтоб я не остановился вдруг перед каким-нибудь подавляющим фактом и не пожертвовал ему разом всем тем, что уже годами труда сделал для «идеи»» [8, с. 231]. Введение эпизода с Риночкой, с одной стороны, показывает Подростка как человека, подверженного самым благородным душевным импульсам; с другой – наносит новый удар его душевному благополучию, заставляя переживать болезнь и смерть младенца как очередной виток на пути к духовному укреплению. Аркадий приводит случай с Ариночкой как «анекдот», описывающий его непростые взаимоотношения с «идеей». Его решение принять ребенка на свой счет спонтанно и не объяснено никакими внешними мотивами. Подростку свойственно мучительно каяться в любой неискренности, поэтому читатель сразу видит его неподдельное сочувствие подкидышу, желание подарить ей заботу. Слова, которые подбирает Аркадий в отношении Риночки, свойственны, скорее человеку, знающему и любящему маленьких детей, чем юноше, больше озабоченному своими внутренними переживаниями. Однако Аркадий говорит о ней с отцовской нежностью: она «ребеночек», «крошка», «былиночка». Смерть девочки приносит ему серьезные переживания: «Ну, поверят ли, что я не то что плакал, а просто выл в этот вечер, чего прежде никогда не позволял себе» [8, с. 231]. Позже в истории купца Скотобойникова мотив духовного становления и обретения семьи через испытание гибелью ребенка получит новое воплощение.

Что касается предвзятого знания Аркадия об окружающих, то самым ярким примером является его воспоминание о театральной постановке, где Версильов играл роль Чацкого. Именно этот образ прекрасного, непонятого и трагического героя в сознании Аркадия наложил отпечаток на его восприятие образа отца.

В поведении героя четко прослеживаются три линии мотивации: желание сблизиться с людьми, обретение семьи и реализация идеи. Обретение семьи для Подростка затруднено самой неадекватностью его семейного положения. Он не в состоянии воспринимать своих родителей правильно, не зная их так, как должен бы знать ребенок, с самого раннего детства. По отношению к матери ему удается наладить контакт, находя в ней внимательного слушателя, а иногда и раздражаясь на ее излишнюю опеку. Отношения с отцом у подростка выливаются в мучительную попытку разгадать этого человека, «главную загадку» его жизни.

Сблизиться с окружающими Аркадий пытается на протяжении всего романа, причем, он попадает под обаяние даже тех людей, которые ему не нравятся, таких как Ламберт. Аркадий отчаянно требует признания со стороны, и сам в себе не любит эту черту. «Это желание прыгнуть на шею, чтоб признали меня за хорошего и начали меня обнимать или вроде того (словом, свинство), я считаю в себе самым мерзким из всех моих стыдов и подозревал его в себе еще очень давно, и именно от угла, в котором продержал себя столько лет, хотя не раскаиваюсь» [8, с. 188].

Причем, как было сказано выше, то что Аркадий называет идеей и ставит для себя во главу угла по мере развития романного действия отходит на второй план. Решающим фактором в развитии личности героя становятся взаимоотношения с родителями. Стараясь преодолеть свою неопытность, герой тянется к тому, что могло бы дать нравственную опору, подсознательно пытаясь обрести такого человека в отце. Стремление к духовному слиянию с отцом – один из главных мотивов в жизни Подростка. Это желание усиливается оторванностью маленького Аркадия от своих родителей. Вся душевная жизнь героя развивалась через осмысление первого впечатления, которое обогащалось домысливанием [1, с. 112]. Так, знакомым моментом встречи с матерью был эпизод с голубком в церкви, с отцом – поразившее воображение Аркадия любительское представление «Горе от ума» с Версильовым в роли Чацкого.

Образ матери в романе на первый взгляд неяркий, теряющийся на фоне сложных и многословных персонажей. Для русской культуры вообще характерен приоритет образа матери, ассоциирующийся с понятием родины, Достоевский отводит ей место скромное по объему текста, но важное по значению [12]. Образ Софьи Андреевны соотносится с излюбленным типом женственности в русской

литературе. Н.О. Лосский ставит ее в один ряд с однозначно положительными героями Достоевского, князем Мышкиным, Алешей Карамазовым и Зосимой. Она «характерно русский православный человек» [13, с. 98]. Это любящая, прощающая, понимающая и мудрая героиня. Традиционный выбор имени подчеркивает ее место в архетипическом пространстве романа – София, премудрость, женственность. По словам Лосского: «У Достоевского есть слабые намеки на интерес к софийному космическому лику Богоматери» [13, с. 99].

«Концепция материнства в творчестве Достоевского представляет собой нерукотворную чудотворную икону, сплав любви, молитвы и действия <...> Материнская любовь Софьи Андреевны неразрывно сплетена в ее душе с любовью христианской – это умная любовь, которой подвластны все страсти и искушения мира. Это умной любовью «мама» исправляет все искажения «случайного семейства» [12]. Примечательно, что образ матери героя, наряду с образом юридического отца – Макара Ивановича – является редким примером цельного, лишенного раздвоенности типа.

Эта цельность одновременно привлекает и отталкивает Аркадия. Вспомним, что он любит мать, но бывает нарочно груб с ней, испытывает раздражение. Это случается в те минуты, когда Аркадию не импонирует ее цельность, когда его привлекает другой тип поведения, изначально в нем заложный. Это тот тип, который принято называть «человеком подполья». Аркадий сам себя называет человеком угла, в минуты душевного беспокойства он говорит: «Моя идея – угол» [8, с. 189].

Уже было сказано о важности присутствия отца в жизни ребенка, о том, что для ребенка образ отца соотносится с образом Бога. Для Аркадия такой авторитет связан с личностью Версильова. Достоевский в черновиках дает свою характеристику Версильову; его характер описывается как «хищный», который, по сути, является развитием того, что заложено в «подпольном человеке», если бы тот мог воплотить свою волю как высший принцип. Достоевский набросал его образ схематически в черновиках: «Страстность и огромная широкость. Самая подлая грубость с самым утонченным великодушьем. И между тем, тем и силен этот характер, что эту бесконечную широкость преудобно выносит, так что ищет наконец груза и не находит. И обаятелен, и отвратителен» [5, с. 95]. Широкость следует понимать в смысле одновременного тяготения к противоположным чувствам и действиям.

«Хищный тип» раздвоен внутренне: он жаждет и веры, и безверия, ибо он одновременно и верит в великую мысль, и убежден «в утрате и глупости всякого идеала и в проклятии косности во всем нравственном мире» [5, с. 98].

Вновь обращаясь к черновикам «Подростка» читаем: «Модно так: две деятельности в одно и то же время: в одной (с одними людьми) деятельности он великий праведник, от всего сердца возвышается духом и радуется своей деятельности в бесконечном умилении. В другой – страшный преступник, лун и развратник (с другими людьми)» [5, с. 98].

Версильов говорит о себе: «Я могу чувствовать преудобнейшим образом два противоположных чувства в одно и то же время – и, уж конечно, не по своей воле», «живуч как дворовая собака» [8, с. 260].

Излюбленный тип Достоевского – антиномический, в душе которого уживаются независимые противоположные эмоции. При этом такой тип является болезненным, и избавление от «широкости» – путь к душевному и духовному здоровью героев [14].

В качестве положительных в текстах Достоевского описаны герои, которые открыты другим (Мышкин, Алеша Карамазов, Макар Долгорукий) [14]. У таких героев настойчиво проявляются черты не подростковости, а детскости. Такой герой часто становится единственной опорой в движении человека к благодати. Переход от «ребенка» к «подростку» воспринимается как утрата. Архетип ребенка близок к образу Христа.

Однако образ Бога, Христа возникает не только в очевидной и привычной форме, связанной с образами ребенка и идеального человека. Немецкий исследователь Ханс Роте, изучивший аллюзии в романе «Подросток», подчеркивает связь самого Подростка со Христом. Неоднократно в романе возникает библейский мотив, связанный с сюжетом о Давиде и Вирсавии. Герои романа прямо соотносятся с героями библейской истории. Так, Макар Долгорукий именуется «уездным Урией». Пусть такое именование иронично, но оно закладывает именно ту модель отношений, которую должен увидеть в этой истории читатель: Урия – Давид – Вирсавия и Макар – Версильов – Софья. Любопытно, что место Подростка в этой системе Роте связывает с именованием «сын Давидов», то есть, Христос [2, с. 134].

Еще одно не менее интересное появление образа Христа возникает в диалоге Аркадия с матерью. Софья говорит сыну, что «Христос – отец», который все прощает и покрывает. Такое высказывание, хоть и нарушает традиционное восприятие Христа как Сына, предполагает необычный взгляд на парадигму родительских архетипов в романе. Как жизнь человечества в христианской картине мира невозможна без искупительной жертвы Христа, так и жизнь отдельного человека, Подростка, неполноценна в сознании своей ненужности и неготовности отца принести ради него жертву.

Мотив жертвы и страдания как неотъемлемой составляющей семейного благополучия (благополучия в духовном смысле) сопровождает многих героев Достоевского на пути к их нравственному становлению. С этим связан мотив переживания смерти и страдания другого человека как личной трагедии. История

куца Скотобойникова поддерживает эту идею. Эта история приводится подростком как пример притчи, которые рассказывал Макар Иванович, будучи рассказанной в оригинальной сказовой манере, она имеет полуполюбопытный характер. История Скотобойникова представляет собой хрестоматийную трансформацию истории Великого грешника, изображающую единственный возможный для него путь спасения – быть причиной страдания и гибели других людей до тех пор, пока через созерцание этого страдания не придет к осознанному покаянию. Скотобойников был косвенной причиной гибели четверых детей вдовы, которой он не простил долга. Пятый, старший сын, был доведен им до самоубийства. Воспоминание об этом мальчике помогает куце стать на путь покаяния и принести важную, осознанную жертву. Скотобойников женится на вдове, прижив с ней еще одного ребенка, который вскоре также умирает. Эта жертва окончательно примиряет его со вдовой, Скотобойников отправляется странствовать, чтобы «душу спасти, пока можно» [8, с. 524]. Образ странника Скотобойникова созвучен образу самого Макара Ивановича, такого же странника. Для Достоевского странничество противоположно скитальчеству. То есть, странник – человек, уже определившийся как цельная личность. Так же как Аркадий подсознательно тянется к Макару Ивановичу, признавая в нем отца по духу, несмотря на то, что физически Макар Иванович отсутствует в его жизни, так же и семья Скотобойникова обретает в нем мужа и отца в тот момент, когда он от семьи уходит. Парадоксально и то, что Скотобойников становится отцом умирающего, обреченного младенца.

Отличительная черта взросления героев Достоевского – неопределенность жизненных приоритетов. Не имея своей точки зрения, Аркадий готов воспринять любое влияние, впитывая его как губка. При этом, навязанный пример не может стать идеалом. Татьяна Павловна, например, которую Аркадий, по собственному признанию, уважает, не может воспитывать юношу, ее воспитание состоит сплошь из поучений, рассказов о мифических идеальных детях. Воспитательный эффект гораздо большей силы имел поразивший воображение Аркадия в детстве образ Версилова, именно он становится кумиром маленького Аркадия. Версильов представляется человеком, который «на первом месте везде» [8, с. 65], что импонирует его детской мечте и представлениям о себе самом. Во многом эти представления, будучи искусственно сконструированными, не соответствуют истине. Как уже говорилось, Аркадий живет в смоделированной реальности, отгораживаясь ей от реального мира. В поведении Аркадия по отношению к отцу

начинаются две линии: подражание и соперничество (которое проявляется в отношении к матери и к Катерине Ахмаковой).

Макар Долгорукий просит не выводить Аркадия и Лизу из низшего сословия, чтобы сгладить несоответствие их происхождения и социального положения. Возможно, такое решение избавило бы Аркадия от унижительных переживаний, связанных с незаконорожденностью. Однако Версильов не следует этому совету, как мы видим. Фактически, он идет по пути наименьшего сопротивления, собственно, не заботясь о том, что будут переживать его дети. Он не может дать Аркадию необходимые ему ценностные установки, не может он и быть воспитателем. Это касается и законных детей. Вспомним, что черты нездоровья и раздвоенности проявляются и в поведении Анны Андреевны, дочери Версильова от законного брака.

Аркадий открыт внешнему влиянию и остро реагирует на любые впечатления. Поэтому он подвергается влиянию не только Версильова, но и других героев.

Макар Долгорукий является юридическим отцом Аркадия и, что очевидно, противопоставлен Версильову со всех точек зрения: происхождения, образа жизни, внешности, моральных принципов. Макар Долгорукий яркий представитель цельного сознания, выделяющегося на фоне духовной неустойчивости прочих героев и хаотичных ситуаций романа. Аркадий формулирует мнение о Макаре вполне однозначно (что для него несвойственно): «Я не встречал еще в людях ничего лучшего в этом роде». Аркадий воспринимает Макара как «отвод всем навядениям, спасение, якорь...» [8, с. 216]. Внешние черты Макара Долгорукого гармонируют с его внутренним миром, им свойственна детскость и благообразие. Исследователи подчеркивают, что образы Макара Долгорукого и Версильова противопоставляются сквозь призму образов «странника» и «скитальца» [14].

Подведем итоги. Роман «Подросток» часто связывается с традиционным в творчестве Достоевского понятием «случайного семейства». Под «случайным семейством» понимается семья, в которой нормальные отношения отца, матери и детей, основанные на любви и ценностях христианской морали, искажаются под воздействием однажды совершенного греха. Если архетипический образ матери в романе остается цельным и, в общем, положительным (несмотря на иерархически неправильное, искаженное положение Софьи в семье), то архетип отца расщепляется на два антитетических образа, подчеркивая и усугубляя настроение духовной нестабильности, доминирующее в романе.

Библиографический список

1. Угрехелидзе В. *Поэтика социально-криминального романа: западноевропейский канон и его трансформация в русской литературе XIX века: «Большие надежды» Ч. Диккенса и «Подросток» Ф.М. Достоевского*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
2. Rothe H. Quotations in Dostoyevskiy's "A Raw Youth". *Modern Language Review*. Jan 1984, Vol. 79. Issue 1: 131 – 142.
3. *Достоевский и современность: материалы XX ежегодных старорусских чтений 2005 года*. Великий Новгород, 2005.
4. *Русская литература в современном культурном пространстве: концепции семьи в парадигмах художественного сознания и авторских моделях: материалы VI всероссийской научной конференции*. Томск, 2012: 42 – 55.
5. Достоевский Ф. *Дневник писателя. Собрание сочинений*: в 15 тт. Ленинград, 1994; Т. 13.
6. *Мифы народов мира: Энциклопедия*. Москва, 1980; Т. 1: 110 – 111.
7. Разумов А. Случайное семейство в романе Ф.М. Достоевского «Подросток». *Наш современник*: сетевой журнал. Available at: <http://www.reading-hall.ru/publication.php?id=18107>
8. Достоевский Ф. *Подросток. Собрание сочинений*: в 15 тт. Ленинград, 1991; Т. 8.
9. Адлер А. *О нервическом характере*. Москва; Санкт-Петербург, 1997.
10. *Повесть временных лет*. Подгот. текста, пер., ст. и коммент. Д.С. Лихачева; Под ред. В.П. Адриановой-Перетц. Санкт-Петербург, 1999.
11. Невшупа И. Архетип «подростка» в творчестве Ф.М. Достоевского. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2007; 43-1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/archetip-podrostka-v-tvorchestve-f-m-dostoevskogo>
12. Тарасова Н. Интермедийные связи в романе Ф.М. Достоевского «Подросток» (икона, картина, храм). *Знание. Понимание. Умение*. 2010; 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/intermedialnye-svyazi-v-romane-f-m-dostoevskogo-podrostok-ikona-kartina-hram>
13. Лосский Н. *Достоевский и его христианское миропонимание*. Нью-Йорк, 1953.
14. Карпиленко А. «...хорошим примером человек живет» (по роману Ф.М. Достоевского «Подросток»). *Вестник КГУ*. 2009; 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/horoshim-primerom-chelovek-zhivet-po-romanu-f-m-dostoevskogo-podrostok>

References

1. Ugrehelidze V. *Po'etika social'no-kriminal'nogo romana: zapadnoevropejskij kanon i ego transformaciya v russskoj literature XIX veka: «Bol'shie nadezhdy» Ch. Dikkensa i «Podrostok» F.M. Dostoevskogo*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
2. Rothe H. Quotations in Dostoyevskiy's "A Raw Youth". *Modern Language Review*. Jan 1984, Vol. 79. Issue 1: 131 – 142.
3. *Dostoyevskij i sovremennost': materialy XX ezhegodnykh starorusskikh chtenij 2005 goda*. Velikiy Novgorod, 2005.
4. *Russkaya literatura v sovremenno kul'turnom prostranstve: koncepcii semi i v paradigmatkhudozhestvennogo soznaniya i avtorskikh modelyah: materialy VI vserossiyskoj nauchnoj konferencii*. Tomsk, 2012: 42 – 55.
5. Dostoyevskij F. *Dnevnik pisatelya. Sbranie sochinenij*: v 15 tt. Leningrad, 1994; T. 13.
6. *Mify narodov mira: «Enciklopediya*. Moskva, 1980; T. 1: 110 – 111.
7. Razumov A. Sluchajnoe semejstvo v romane F.M. Dostoyevskogo "Podrostok". *Nash sovremennik*: setevoy zhurnal. Available at: <http://www.reading-hall.ru/publication.php?id=18107>
8. Dostoyevskij F. *Podrostok. Sbranie sochinenij*: v 15 tt. Leningrad, 1991; T. 8.
9. Adler A. *O nervicheskome karaktere*. Moskva; Sankt-Peterburg, 1997.
10. *Povesť vremennykh let*. Podgot. teksta, per., st. i komment. D.S. Lihacheva; Pod red. V.P. Adrianovoy-Peretc. Sankt-Peterburg, 1999.
11. Nevshupa I. Arhetip «podrostka» v tvorchestve F.M. Dostoyevskogo. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2007; 43-1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/archetip-podrostka-v-tvorchestve-f-m-dostoyevskogo>
12. Tarasova N. Intermedialnye svyazi v romane F.M. Dostoyevskogo «Podrostok» (ikona, kartina, hram). *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2010; 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/intermedialnye-svyazi-v-romane-f-m-dostoyevskogo-podrostok-ikona-kartina-hram>
13. Losskij N. *Dostoyevskij i ego hristianskoe miroponimanie*. N'yu-Jork, 1953.
14. Karpilenko A. «...horoshim primerom chelovek zhivet» (po romanu F.M. Dostoyevskogo «Podrostok»). *Vestnik KGU*. 2009; 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/horoshim-primerom-chelovek-zhivet-po-romanu-f-m-dostoyevskogo-podrostok>

Статья поступила в редакцию 18.03.19

УДК 821

Ireziev S.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

THE PALATALIZATION OF SHORT VOWEL SOUND "A" IN THE NAKH LANGUAGES IN THE FORMATION OF TENSE FORMS. The article investigates features of the process of palatalization of the short vowel "a" in the Nakh languages in building temporary forms in a comparative historical plan. Palatalization of vowel sounds in the Chechen and Ingush languages is a very common type of regressive-remote assimilation. A comparative analysis of the process of palatalization of the short vowel "a" in the structure of verbs in the formation of verb tenses shows that the Ingush language and mountain dialects of the Chechen language reveal significant features in comparison with the Chechen language. The Chechen and Ingush languages in the course of their historical development have strongly undergone regressive-remote assimilation, in this respect the original system has been preserved in the Batsby language and the Cheberloy dialect of the Chechen language. Among the phonetic processes in the system of vowels of the Nakh languages and mountain dialects of the Chechen language, the process of palatalization of vowels occupies a large place. This phonetic process, which is still active in forming words and in borrowing from other languages, is a conditioned process.

Key words: Chechen verbs, Ingush verbs, short vowel, dialect, palatalization, temporary forms, vocalism.

С.С. Ирези́ев, канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный университет г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПАЛАТАЛИЗАЦИЯ КРАТКОГО ГЛАСНОГО ЗВУКА «А» В НАХСКИХ ЯЗЫКАХ ПРИ ОБРАЗОВАНИИ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ

В статье исследуются особенности процесса палатализации краткого гласного «а» в нахских языках при образовании временных форм в сравнительно-историческом плане. Палатализация гласных звуков в чеченском и ингушском языках относится к очень распространенному виду регрессивно-дистанционной ассимиляции. Сравнительный анализ процесса палатализации краткого гласного «а» в структуре глаголов при образовании временных форм показывает, что ингушский язык и горские диалекты чеченского языка по сравнению с чеченским языком выявляют существенные особенности. Чеченский и ингушский языки в процессе своего исторического развития сильно претерпели регрессивно-дистанционную ассимиляцию, в этом отношении исходная система сохранилась в бацбийском языке и чеберлойском диалекте чеченского языка. Среди фонетических процессов в системе гласных нахских языков и горских диалектов чеченского языка большое место занимает процесс палатализация гласных. Данный фонетический процесс, который и в настоящее время является действующим при формообразовании слов и при заимствованиях из других языков, является процессом обусловленным.

Ключевые слова: вокализм, чеченский язык, ингушский язык, глаголы, краткий гласный, диалект, палатализация, временные формы.

Историко-сравнительное изучение фонетики нахских языков – одно из основных подспорий для исследования вопросов истории грамматического строя этих языков. Вопросы фонетических процессов нахских языков рассматриваются в работах известных исследователей Ю.Д. Дешериева, Н.Ф. Яковлева, Д.С. Имнайшвили, А.Д. Тимаева, А.Г. Магомедова Т.И. Дешериевой и др. Несмотря на то, что вопросам фонетических процессов нахских языков посвящён целый ряд работ, тем не менее, остаётся еще целый комплекс вопросов, которые требуют специального изучения. В потоке речи звуки подвергаются различного рода изменениям, обусловленным фонетическими закономерностями сочетания звуков конкретного языка. Из множества видов фонетических процессов в системе гласных, характерных для нахских языков, внимание привлекает процесс ассимиляции (от латинского assimilation «уподобление»).

Существует мнение, что ассимиляция гласных в нахских языках – результат влияния тюркских языков, где этот процесс является строгой закономерностью [2, с. 46]. Кроме того, регрессивно-дистанционная ассимиляция гласных Ю.Д. Дешериевым интерпретируется как гармония гласных (губная, небная), а природа происходящих процессов в ряде случаев объясняется упрощенно: причина происходящих в структуре глагольных основ изменений гласных объясняется вставкой конечного гласного звука внутрь основы: а) губная гармония: [ʔəxə]-пашы(те)→[ʔəxə]→[ʔəxə], [ʔəxə] скажи(те)→[ʔəxə]→[ʔəxə], б) небная гармония: *lasta* «покачнись» наст. вр. *lasta, taqa* «ползи» наст. вр. *teqa* и т. д. [2, с. 109 – 112].

Исследователи кавказских языков отмечают, что среди иберийско-кавказских языков самая развитая система вокализма представлена в нахских языках, при этом, выделяя первичные и вторичные гласные [3, с. 5; 7, с. 158].

Вторичные гласные образуются в результате определенных фонетических процессов (в частности регрессивно-дистанционной ассимиляции). При изменении гласных V_{1-10} под влиянием гласных V_{2-10} в чеченском языке засвидетельствованы следующие виды регрессивно-дистанционной ассимиляции гласных звуков: 1) палатализация гласных; 2) лабиализация гласных; 3) сужение гласных; 4) палатализация с сужением.

Процессы регрессивно-дистанционной ассимиляции в нахских языках и диалектах чеченского языка исследованы в работах Д.С. Имнайшвили [2, с. 51 – 94], А.Д. Тимаева [7, с. 31 – 45; 8, с. 189 – 224], А.Г. Магомедова [4, с. 135 – 187] и др. Палатализация гласных в чеченском, ингушском языках и диалектах чеченского языка относится самому распространенному виду регрессивно-дистанционной ассимиляции (наряду с лабиализацией). Сущность процесса палатализации краткого гласного «а» заключается в том, что первичный гласный «а» предшествующего слога (V_{1-10}) изменяется под воздействием гласных второго слога (V_{2-10}) *i, e, iⁿ, eⁿ*

Наибольшее развитие процесс палатализации гласных звуков получил в чеченском литературном языке по сравнению с другими нахскими (ингушский, бацбийский) языками и горскими диалектами чеченского языка. В чеченском языке при образовании временных форм первичный краткий гласный «а» первого слога под воздействием гласных последующего слога (V_{2-10}) *i, e, iⁿ, eⁿ* испытывает процесс палатализации. Следует отметить, что краткий гласный «а» в нахских

языках в результате палатализации переходит в «е», как в закрытом слоге, так и в открытом слоге (а→е).

Следует иметь в виду, что исторически суффиксами настоящего времени в чеченском языке выступали *e* или *i*, которые сами подвергаются редукции и переходят в *a* (аффикс *-i* более устойчив). О том, какой аффикс выступал при образовании настоящего времени или в составе аффикса группы времен настоящего времени, можно судить, исходя из характера изменения гласных звуков V_{1-10} : если гласный V_{1-10} подверглось палатализации, то аффиксом настоящего времени следует восстановить *-e*.

В чеченском языке в группе настоящего времени (настоящее, прошедшее несовершенное, причастие настоящего времени, деепричастие настоящего времени) первичный гласный среднего ряда нижнего подъема *a* основы инфинитива (V_{1-10}) палатализуется, если в последующем слоге (V_{2-10}) выступает *-e*, т. е. когда аффиксом настоящего времени выступает *-e*. В результате палатализации краткий *a* переходит в краткий *e* (а→е). В ингушском языке, в отличие от чеченского языка, в данной позиции краткий *a* V_{1-10} не подвергается изменению:

чеч. яз.	инг.яз.
инф. <i>karčaⁿ</i> «повалиться»	<i>karča</i>
н. вр. <i>kerča←karč-e</i>	<i>karč←karč-e</i>
прош. несов. <i>kerčara←karč-e-ra</i>	<i>karčar</i>
дееп. н.вр. <i>kerčaš←karč-e-š</i>	<i>karčaš</i>

инф. <i>qalxaⁿ</i> «переселиться»	<i>qalxa</i>
н. вр. <i>qelxa←qalx-e</i>	<i>qalx←qalx-e</i>
прош. несов. <i>qelxara←qalx-e-ra</i>	<i>qalxar</i>
дееп. н.вр. <i>qelxaš←qalx-e-š</i>	<i>qalxaš</i>

инф. <i>xabaⁿ</i> «наморщиться»	<i>xaba</i>
н. вр. <i>xeba←xab-e</i>	<i>xab</i>
прош. несов. <i>xebara←xab-e-ra</i>	<i>xabar</i>
прич. н.вр. <i>xebaⁿ←xab-eⁿ</i>	<i>xaba</i>
дееп. н.вр. <i>xebaš←xab-e-š</i>	<i>xabaš</i>

Срав. В шаройск., лам.-аккинск. *kerča*; хилдихор. *kerč-e*; аккинс., шатойск., итумкал., вед. *kerča*.

В этом отношении чеберлойский диалект сохранил более древние формы, т. е. в данной позиции краткий гласный «а» предшествующего слога чеберлойском диалекте не изменяется:

инф. <i>lastaⁿ</i> «покачнуться»
н. вр. <i>laste←last-e</i>

Кроме того, в чеберлойском диалекте, как показывают приведенные примеры, гласный второго слога (V_{2-10}) не редуцируется.

Наблюдаются случаи, когда в рассматриваемых языках при образовании форм первой группы используются различные суффиксы, в результате чего вызваны различные виды фонетических процессов: в чеченском – палатализация (в V_{2-10} *e*), в ингушском – лабиализация (в V_{2-10} *u*) [4, с. 9 – 10].

чеч. яз.	инг. яз.
а→е	а→о

инф. *xaza*ⁿ «услышать» *xaza*
наст. вр. *xeza*←*xaz-e* *xoz (xodz)*←*xaz-u*
прош. несов. *xezara*←*xaz-e-ra* *xozar*
прич. наст. вр. *xeza*ⁿ←*xaz-e*ⁿ *xoza*
деепр. н.вр. *xezaš*←*xaz-e-š* *xozaš*

инф. *maga*ⁿ «суметь», «мочь» *maga*
наст. вр. *mega*←*mag-e* *mog*←*mag-u*
прош. нес. *mega-ra*←*mag-e-ra* *mogar*←*mag-u-r*
прич. н. вр. *mega*ⁿ←*mage*ⁿ *moga*←*mag-u*
деепр. н. вр. *megaš*←*mag-e-š* *mogaš*←*mag-u-š*

Данный процесс имеет место в глаголах с долгим гласным «ā»:

чеч. яз. инг. яз.
инф. *'āba*ⁿ «удовлетвориться» *'āba*
наст. вр. *'ēba*←*'āb-e* *'ōb*←*'āb-u*
прош. нес. *'ēba-ra*←*'āb-e-ra* *'ōbar*
деепр. н.вр. *'ēbaš*←*'āb-e-š* *'ōbaš*

В результате выпадения ларингального абруптивного *ʔ* исхода основы инфинитива в структуре некоторых глаголов ингушского языка и диалектов чеченского языка и связанного с этим процессом стяжением гласных в рассматриваемых языках наблюдаются различные фонетические процессы [4, с. 10]. Кроме того, чеченский и ингушский языки используют различные аффиксы при образовании формы настоящего времени:

чеч. яз. инг. яз.
инф. *xā'a*ⁿ «знать» *xā*←*xā+a*←*xā'a*
наст. вр. *xā'a*←*xā'-e* *xow*←*xā+u*
инф. *la'a*ⁿ «хотеть, желать» *lā*←*la+a*←*la'a*
наст. вр. *lā'a*←*la'-e* *low*←*lā+u*

Срав. в шат. г.: *ā+e* дает *ā* (*ā+e*→*ā*): *xā*←*xā+e*, *lā*←*lā+e*; итумк. д. *xē*←*xā+e*; ввенск. г. *xē'a*←*xā'-e*

В мелкинском говоре галанчождского диалекта чеченского языка, как и в ингушском языке, при образовании формы настоящего времени *ā+u* дает дифтонг *ow* (*ā+u*→*ow*): *xow*←*xā+u*, *low*←*lā+u*.

Интересно отметить, что в чеберлойском диалекте в структуре выше приведенных глаголов имеет место палатализация (регрессивно-дистанционная ассимиляция): *xē'e*←*xā'-e*, *le'e*←*la'-e*. Как известно, И.Г. Арсаханов и другие исследователи диалектов чеченского языка считают, что в чеберлойском диалекте не наблюдаются эти фонетические процессы в области гласных [1, с. 37]. По нашим наблюдениям, в данном случае влияет соседний ларингальный абруптивный согласный звук ' (ʔ).

А при образовании прошедших времён приведенных глаголов в ингушском языке и некоторых диалектах чеченского *ā* основы инфинитива сливается с аффиксом только что прошедшего времени *-u* или *iz* из состава аффиксов прошедших времён дает *āy* (*ā+u*→*āy*):

Таблица 1

Образование прошедших времён глаголов в ингушском языке и некоторых диалектах чеченского языка

чеч. яз.	инг. яз.
инф. <i>la'a</i> ⁿ «хотеть» т. ч. пр. вр. <i>li'p</i> ← <i>la'-i'</i> пр. очев. вр. <i>li'ira</i> ← <i>la'-i-ra</i> пр. неопр. вр. <i>li'na</i> ← <i>la'-i-na</i> давнопр. вр. <i>li'niēra</i> ← <i>la'-i-niēra</i>	<i>lā</i> ← <i>la+a</i> ← <i>la'a</i> ----- <i>lajra</i> ← <i>lā+i-ra</i> <i>lajna-d</i> ← <i>lā+i-nad</i> <i>lāunadar</i> ← <i>lā+i-nadar</i>
инф. <i>xā'a</i> ⁿ «знать» т. ч. пр. вр. <i>xi'p</i> ← <i>xā'-i'</i> пр. очев. вр. <i>xi'ira</i> ← <i>xā'-i-ra</i> пр. неопр. вр. <i>xi'na</i> ← <i>xā'-i-na</i> давнопр. вр. <i>xi'niēra</i> ← <i>xā'-i-niēra</i>	<i>xā</i> ← <i>xā+a</i> ← <i>xā'a</i> ----- <i>xajra</i> ← <i>xā+i-ra</i> <i>xajna-d</i> ← <i>xā+i-nad</i> <i>xajnadar</i> ← <i>xā+i-nadar</i>

Срав. шат., итум., мел.
инф. *lā*ⁿ «хотеть, желать»←*la+a*ⁿ←*la'a*ⁿ *xā*ⁿ←*xā+a*ⁿ←*xā'a*ⁿ
т. ч. пр. вр. *la'p*←*lā+i'* *xaj'p*←*xā+i'*
пр. очев. вр. *lajra*←*lā+i-ra* *xajra*←*xā+i-ra*

Библиографический список

1. Арсаханов И.А. *Чеченская диалектология*. Грозный, 1969.
2. Дешериев Ю.Д. *Современный чеченский литературный язык*. Часть I. Фонетика. Грозный, 1960: 109 – 112.
3. Иманшвили Д.С. *Историко-сравнительный анализ фонетики нахских языков*. Тбилиси, 1977.
4. Ирезиов С-Х.С.-Э. *Фонетические процессы при образовании временных форм в чеченском и ингушском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Грозный, 2014.
5. Магомедов А.Г. *Система гласных чечено-ингушского языка*. Грозный, 1974.
6. Мальсагов Д.Д. *Чечено-ингушская диалектология и пути развития чечено-ингушского литературного (письменного) языка*. Грозный, 1941.
7. Тимаев В.Д. *Хинцалера нохчийн мотт. Лексикологи. Фонетика. Морфологи. (Современный чеченский язык. Лексикология. Фонетика. Морфология)*. Грозный, 2007.

Для исследуемых языков характерны омонимичные глаголы, у которых форма настоящего времени образуется по-разному, т. е. при образовании формы настоящего времени процесс палатализации или лабиализации происходит в зависимости от семантики глагола:

палатализация <i>a</i> → <i>e</i> V_{2-om} <i>e</i>	лабиализация <i>a</i> → <i>o</i> V_{2-om} <i>y</i>
инф. <i>laxa</i> ⁿ «терять чувствительность»	<i>laxa</i> ⁿ «поискать»
наст. вр. <i>lexa</i> ← <i>lax-e</i>	<i>loxu</i> ← <i>lax-u</i>
прош. нес. <i>lexa-ra</i> ← <i>lax-e-ra</i>	<i>loxu-ra</i> ← <i>lax-u-ra</i>
прич. н. вр. <i>lexa</i> ⁿ ← <i>laxe</i> ⁿ	<i>loxu</i> ⁿ ← <i>lax-u</i> ⁿ
деепр. н. вр. <i>lexaš</i> ← <i>lax-e-š</i>	<i>loxuš</i> ← <i>lax-u-š</i>

инф. <i>daxka</i> ⁿ «размножаться»	<i>daxka</i> ⁿ «положить» мн.ч. от <i>dilla</i> ⁿ
наст. вр. <i>dexka</i> ← <i>daxk-e</i>	<i>doxku</i> ← <i>daxk-u</i>
прош. нес. <i>dexka-ra</i> ← <i>daxk-e-ra</i>	<i>doxku-ra</i> ← <i>daxk-u-ra</i>
прич. н. вр. <i>dexka</i> ⁿ ← <i>daxke</i> ⁿ	<i>doxku</i> ⁿ ← <i>daxk-u</i> ⁿ
деепр. н. вр. <i>dexkaš</i> ← <i>daxk-e-š</i>	<i>doxkuš</i> ← <i>daxk-u-š</i>

Приведенные глаголы переходные и непереходные. Если глагол переходный, то форма настоящего времени образуется с помощью аффикса *-y*, (наблюдается процесс лабиализации), если непереходный – с помощью аффикса *-e* (наблюдается процесс палатализации): В чеченском и ингушском языках при образовании прошедших времен, когда в последующем слове (V_{2-om}) выступает *i* (*i* из состава аффиксов прошедших времен), гласный *a* предшествующего слова (V_{1-to}) подвергается процессу палатализации, более того, в чеченском языке в иногда гласный *i* V_{2-to} в формах прошедшего неопределенного и давнопрошедшего времени выпадает (результат полной редукции), а в ингушском переходит в *a*:

чеч. яз.	инг. яз.
инф. <i>xaba</i> ⁿ «наморщиться»	<i>xaba</i>
т.ч. прош. вр. <i>xebi</i> ← <i>xab-i'</i>	-----
прош.очев. вр. <i>xebira</i> ← <i>xab-i-ra</i>	<i>xebar</i> ← <i>xab-i-r</i>
прош. неопр. <i>xebna</i> ← <i>xab-i-na</i>	<i>xeba-d</i> ← <i>xab-i-na-d</i>
давнопр. <i>xebniera</i> ← <i>xab-i-niera</i>	<i>xebadar</i> ← <i>xab-i-na-dar</i>

Шат., итумк., ввенск. *let'i*, *letira*, аккинс., мелхинс. *leta*ⁿ, *letara*

В аналогичных случаях в чеберлойском и шаройском диалектах краткий гласный «а» первого слога не подвергается процессу палатализации:

инф. *lata*ⁿ «подражаться»
т. ч. пр. вр. *lat-i'*
пр. очев. вр. *lat-i-ra*

В чеченском языке в соседстве ' (1), *h*, ' (ʔ) в результате палатализации краткий гласный *a* первого слога (V_{1-to}) дает *ab*, а в ингушском гласный «a» не подвергается соответствующему процессу. Примеры:

чеч. яз.	инг. яз.
<i>a</i> → <i>ā</i>	<i>a</i>
инф. <i>ta'a</i> ⁿ «утромбоваться»	<i>ta'a</i>
наст. вр. <i>tā'a</i> ← <i>ta'-e</i>	<i>ta'</i> ← <i>ta'-e</i>
прош. нес. <i>tā'ara</i> ← <i>ta'-e-ra</i>	<i>ta'ar</i>
прич. н.вр. <i>tā'a</i> ⁿ ← <i>ta'-e</i> ⁿ	<i>ta'a</i>
деепр. н.вр. <i>tā'aš</i> ← <i>ta'-e-š</i>	<i>ta'aš</i>

При образовании второй группы времен в данной позиции краткий гласный *a* первого слога (V_{1-to}) дает *ā* в чеченском языке, а в ингушском – *e*. Примеры:

чеч. яз.	инг. яз.
<i>a</i> → <i>ā</i>	<i>a</i> → <i>e</i>
инф. <i>hāa</i> ⁿ «посмотреть»	<i>hāa</i>
т. ч. пр. вр. <i>hā'i'</i> ← <i>hā-i'</i>	-----
пр. очев. вр. <i>hā'ira</i> ← <i>hā-i-ra</i>	<i>hēar</i> ← <i>hā-i-r</i>
пр. неопр. вр. <i>hā'na</i> ← <i>hā-i-na</i>	<i>hēa-d</i> ← <i>hā-i-na-d</i>
инф. <i>hā'a</i> ⁿ «отстоять»	<i>hā'a</i>
т. ч. пр. вр. <i>hā'i'</i> ← <i>hā-i'</i>	-----
пр. очев. вр. <i>hā'ira</i> ← <i>hā-i-ra</i>	<i>hē'a-r</i> ← <i>hā-i-r</i>
пр. неопр. вр. <i>hā'na</i> ← <i>hā-i-na</i>	<i>hē'a-d</i> ← <i>hā-i-na-d</i>

Приведенные выше примеры показывают, что в чеченском языке гласный *i* второго слога (V_{2-om}) в результате полной редукции выпадает, а в ингушском языке наблюдается частичная редукция, т.е. *i* переходит в «a», кроме того во всех случаях в ингушском выпадает *-na* из состава аффикса прошедшего времени *-ina*.

Таким образом, процессы регрессивно-дистанционной ассимиляции гласных занимают особое место в истории грамматического строя нахских языков и имеет немаловажное значение для исследования путей исторического развития современной звуковой системы нахских языков и диалектов чеченского языка.

References

1. Arsanov I.A. *Chechenskaya dialektologiya*. Groznyj, 1969.
2. Desheriev Yu.D. *Sovremennij chechenskij literaturnyj yazyk*. Chast' I. Fonetika. Groznyj, 1960: 109 – 112.
3. Imnajshvili D.S. *Istoriko-sravnitel'nyj analiz fonetiki nahskih yazykov*. Tbilisi, 1977.
4. Ireziev S.H.S.-E. *Foneticheskie processy pri obrazovanii vremennyh form v chechenskom i ingushskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Groznyj, 2014.
5. Magomedov A.G. *Sistema glasnyh checheno-ingushskogo yazyka*. Groznyj, 1974.
6. Mal'sagov D.D. *Checheno-ingushskaya dialektologiya i puti razvitiya checheno-ingushskogo literaturnogo (pis'mennogo) yazyka*. Groznyj, 1941.
7. Timaev V.D. *H1ncalera nohchijn mott. Leksikologi. Fonetika. Morfologi. (Sovremennij chechenskij yazyk. Leksikologiya. Fonetika. Morfologiya)*. Groznyj, 2007.

Статья поступила в редакцию 19.03.19

УДК 81.2

Kuzhuget Sh. Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Theory and Methods of Language Education and Speech Therapy, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: kuzhuget-sh@mail.ru

“SUN MOVEMENT ON THE BASELOPE” AS A DOMINANT UNIT OF MEASUREMENT OF THE DAY CYCLE IN THE NOVEL-EPIC K-E. CRAFTS “ULUG-HEM THE RESTLESS”. The paper presents some results of a study on temporal picture of the world of Tuvans. The article presents one of the units of measurement for the Tuvians' daily time – “Moving the Sun in the Sky”. The material of the study is the most famous epic novel Kyzyl-Enik Kyrgysovich Kudazhy, People's Writer of Tuva, “Ulig chok Ulug-Khem” (“Ulug-Hem, The Restless”), consisting of four volumes. On the material of the epic novel, features of the conceptualization of the daily time are described, a lexico-semantic classification of time units is given. The day was the dominant unit of time measurement in the system of the national lunar-solar calendar of Tuvans, which correlates with a closed time cycle from sunrise to sunrise.

Key words: daily time, unit of measurement, the Sun, language picture of the world, period.

Ш.Ю. Кужувет, канд. филол. наук, доц. каф. теории и методики языкового образования и логопедии, Тувинский государственный университет, E-mail: kuzhuget-sh@mail.ru

«ПЕРЕМЕЩЕНИЕ СОЛНЦА ПО НЕБОСКЛОНУ» КАК ДОМИНАНТНАЯ ЕДИНИЦА ИЗМЕРЕНИЯ СУТОЧНОГО ЦИКЛА В РОМАНЕ-ЭПОПЕЕ К-Э. КУДАЖЫ «УЛУГ-ХЕМ НЕУГОМОННЫЙ»

В данной работе представлены некоторые результаты исследования темпоральной картины мира тувинцев. Данная статья посвящена одной из единиц измерения суточного времени тувинцев – «Перемещение Солнца по небосклону». Материалом исследования является самый известный роман-эпопея Кызыл-Эник Кыргысовича Кудажи, Народного писателя Тувы, «Уйгу чок Улуг-Хем» («Улуг-Хем неугомонный»), состоящий из четырех томов. На материале романа-эпопеи описаны особенности концептуализации суточного времени, приведена лексико-семантическая классификация временных единиц. В качестве доминантной единицы измерения времени в системе народного лунно-солнечного календаря тувинцев выступали сутки, которые соотносились с замкнутым временным циклом от восхода до восхода Солнца.

Ключевые слова: суточное время, единица измерения, Солнце, языковая картина мира, период.

Суточный цикл является главным ядром тувинской темпоральной картины мира, которое отражает временные координаты кочевника, занимающегося в основном скотоводством и земледелием. Самая малая временная единица – сутки, делящиеся на *день/ночь* в соответствии с оппозицией *свет/тьма* [1, с. 122]. Из циклических явлений в окружающем мире наиболее очевидным является смена дня и ночи. Так работают солнечные часы, с помощью которых время членится по соотношению света и тени.

Для измерения промежутков времени издавна использовались астрономические явления, связанные с движением небесных тел: Земли, Луны, Солнца и др. Большой практический интерес представляло изучение суточных движений звезд по небосводу и видимых перемещений Солнца, Луны и планет между звездами. Как отмечает Д.В. Пенталь, есть два главных принципа в основе структурирования суточного цикла: количественный (часовой) и качественный (природный) [2, с. 7]. Во втором принципе ориентируются по природным процессам.

В качестве доминантной единицы измерения времени в системе народного лунно-солнечного календаря тувинцев выступали сутки, которые соотносились с замкнутым временным циклом от восхода до восхода Солнца. В национальном мировидении кочевника «идея круговращения времени, основанная на восприятии природных и космических циклов, является центральной в тюркской «культуре времени» [3, с. 55].

Представления о суточном цикле тувинцев выражаются богатым историческим опытом, результаты которого нашли отражение в языковой картине мира. Известный этнограф Л.П. Потапов определяет данное время как «народный суточный календарь» тувинцев, основанный на системе разделения времени (смена дня и ночи по положению солнца – днем, и по степени темноты и рассвета – от позднего вечера до раннего утра) [4, с. 301].

Тувинцы с глубокой древности вели кочевой образ жизни, поэтому у них существует народный календарь, отражающий наблюдения за природными объектами и явлениями, в том числе за космосом. Космологические представления зародились из наблюдений кочевого человека за небом и небесными объектами. В традиционном мировоззрении тувинцев существует культ Неба, который является «универсальным культом, поскольку он предполагал присутствие в каждом человеке возможности духовной связи с Высшими силами без посредников, способностью к самозащите и самообеспечению» [5, с. 8].

Данная статья посвящена одной из единиц измерения суточного времени тувинцев – «Перемещение Солнца по небосклону». Материалом исследования является самый известный роман-эпопея Кызыл-Эник Кыргысовича Кудажи, Народного писателя Тувы, «Улуг-Хем неугомонный», состоящий из четырех томов. В текстовом материале мы выявили 65 слов и словосочетаний со значением лексем «солнце».

Были выделены семь временных периодов для определения времени дня по положению Солнца на небосклоне:

- 1) До появления солнца;
- 2) Появление солнца на небосклоне;
- 3) Увеличение степени подъема солнца;
- 4) Высший подъем солнца;
- 5) Уменьшение степени подъема солнца;
- 6) Заход солнца;
- 7) После захода солнца;

Новый день у тувинцев начинается не с полуночи как у других народов, а с первыми лучами солнца. Так, народный праздник тувинцев Шагаа начинается не с полуночи, а с рассвета. В буддизме новый день начинается в 03.40 ч.

Поэтому мы можем дать следующую схему суточного времени, отличную от схемы Л.П. Потапова:

- 1) Время от рассвета до восхода солнца (4-5 ч.);
- 2) Время от восхода солнца до полдня (бук. малый полдень) (6-11 ч.);
- 3) Время от малого полдня до большого полдня (бук. большой полдень) (11-14 ч.);
- 4) Время от полдня до заката солнца (15-18 ч.);
- 5) Время от заката солнца до наступления сумерек (19-23 ч.);
- 6) Время от сумерек до рассвета (23-04 ч.);

Далее мы рассмотрим временные периоды движения Солнца на небосклоне.

1. До появления солнца

Предрассветное время выражает глагольная форма в начинательном виде =*ыл эгеле* = 'белеть'. В данное время солнце готовится к восходу.

(1) *Шагаан-Арыг суун кешкеш, Кара-Тал дужун эртип чорларда, даң агарып эгелээн* (КК, УчУХ, 1т., 187).

Шагаан=Арыг=Ø	су=ун	кеш=кеш	Кара=Тал=Ø
Шагаан=Арыг=NOM	река=3POSS=ACC	переправиться=CV	Кара=Тал=NOM
дуж=ун	зрт=ип	чор=лар=да	даң=Ø
стороно=ACC	проходить=CV	AUX=PL=LOC	рассвет=NOM
агар=ып	згелэ=эн		
светать=CV	AUX: начинать=PP		

‘Когда они переправились через реку Шагаан-Арыг, и проходили около Кара-Тала, начало светать.’

Самым красивым природным явлением является рассвет, которое подразумевает время перед восходом солнца. Появление рассвета на горизонте выражается глаголом *кажарар=* ‘белеться издалека’.

(2) *Ам мырыңай чөөн чүктен даң кажарарып эгелээн* (КК, УчУХ, 1 т., 275).

ам	мырыңай	чөөн	чүк-тен	даң=Ø
теперь	теперь	восточный	часть=ABL	рассвет=NOM
кажарар=ып	згелэ=эн			
белеться=CV	AUX=PP			

‘Теперь издалека с востока начал белеть рассвет.’

Перед восходом солнца появление яркого освещения горизонта выражает словосочетанием *эргенги хаяя* ‘утренняя заря’.

(3) *Чөөн чүкте Буура дагларының мөгеннериниң аразындан эргенги хаяя бакылап үнүп орган* (КК, УчУХ, 3 т., 99).

чөөн	чүк-те	Буура=Ø	даг=лар=ының
восточный	часть=LOC	Буура=NOM	гора=3POSS=PL=GEN
мөген=нер=и=ниң	аразы=ндан	эргенги	
горб=3POSS=PL=GEN	POSTP: между=INFIX=ABL	утренний	
хаяя=Ø	бакыла-п	үнүп	ор=ган
заря=NOM	появляться=CV	выходить=CV	AUX=PP

‘На востоке между гор Буура поднималась утренняя заря.’

В анализируемых произведениях время до восхода солнца характеризует глагольными формами, выражающими раннее утреннее время.

2. Появление солнца на небосклоне

В раннее утреннее время в романе солнце появляется из горных вершин. Лексема *даг* ‘гора’ является основным пространственным элементом ландшафта, которое указывает, откуда восходит солнце. В произведении автор использует в качестве пространственного объекта лексему *мөөрүк* ‘куполообразная вершина горного хребта’. Начало восхода солнца выражает глагольная форма =эп ор=да ‘восходить’.

(4) *Часкы хүн Барык бажында көк мөөрүктерге дээп орда, Сүлдем ашак Калбак-Арга ээн эьдинде хап бар чораан* (КК, УчУХ, 2 т., 73)

часкы	хүн=Ø	Барык=Ø	баж=ы=нда
весенний	солнце=NOM	Барык=NOM	вершина=3POSS=INFIX=LOC
көк	мөөрүк=тер=ге	дээп	ор=да
синий	горный.хребет=PL=DAT=NOM	касаться=CV	AUX=LOC
Сүлдем=Ø	ашак=Ø	Калбак=Арга=Ø ээн	
Сүлдем=NOM	старик=NOM	Калбак=Арга=NOM	пустой
эьди=и=нде	ха=п	бар	чора=ан
место=3POSS=INFIX=LOC	мчатся=CV	ехать=PrP	AUX=PP

‘Когда лучи солнца коснулись на синей куполообразной вершине горного хребта над Барыком, старик Сүлдем ехал около Калбак-Арга.’

Наступление утреннего времени характеризует первые лучи солнца. Время появления светила над горизонтом в романе выражает глагольная форма =эй =ген ‘взошло’.

(5) *Удатпаанда Ыдыкшыл тайгазының харлыг баштарынга чайгы хүн-нүң баштайгы херелдери дээп берген* (КК, УчУХ, 2 т., 178).

удатпаанда	Ыдыкшыл=Ø	тайга=зы=нга	харлыг
вскоре	Ыдыкшыл=NOM	тайга=3POSS=INFIX=DAT	снежный
баш=тар=ы=нга	чайгы	хүн=нүң	баштайгы
вершина=3POSS=PL=INFIX=DAT	летний.солнце=GEN	первый	
херел=дер=и	дээп	бер=ген	
луч=3POSS=PL=NOM	касаться=CV	AUX=PP	

‘Вскоре снежных вершинах тайги Ыдыкшыл начали касаться первые лучи летнего солнца.’

Солнце является символом нового дня и начала жизни. В данном произведении восход солнца выражает глагольная форма *чадар=* ‘расстилать’.

(6) *Барык унунга чаа хүн херелдерин чадыпканда, Буян биле Анай-Кара-ның өөнэе ийи чаш үн чарыштырып турган* (КК, УчУХ, 3 т., 99).

Барык=Ø	ун=ун=га	чаа	хүн=Ø
Барык=NOM	долина=3POSS=INFIX=DAT	новый	солнце=NOM
херел=дер=ин	чад=ыпк=ан=да	Буян=Ø	
луч=PL=ACC	расстилать=PFV=PP=LOC	Буян=NOM	
биле	Анай=Кара=ның	ө=өн=ге	ийи=Ø
и	Анай=Кара=GEN	юрта=2POSS=UNFIX=DAT	два
чаш	үн=Ø	чарыш=тырып	тур=ган
маленький	крик=NOM	доноситься=CAUZ=CV	AUX=PP

‘Когда утреннее солнце расстило свои лучи, в юрте Буяна и Анай-Кара доносились крик двух младенцев.’

Раннее утреннее время в романе-эпопее характеризуется появлением солнца на горных вершинах.

3. Увеличение степени подъема солнца

Наступление малого и большого полдня зависит от увеличения степени подъема солнца. В романе наступление малого полдня характеризует глагольная форма *беди=* ‘подниматься’.

(7) *Шагдаалар база кижилер болгай, турупканы магат, хүн бедий берген-де туруп келгеннер* (КК, УчУХ, 4 т., 165).

шагдаа=лар	база	кижи=лер	бол=гай
милиционер=PL=NOM	тоже	человек=PL=NOM	быть=OPT
туру=пк=ан=ы	магат	хүн=Ø	бед=ий
уствовать=PFV=PP	наверно	солнце=NOM	подниматься=CV
бер=ген=де	тур=уп	кел=ген=нер	
AUX=PP=LOC	вставать=CV	AUX=PL=PP	

‘Милиционеры ведь тоже люди, устали наверно, проснулись, когда солнце поднялось.’

В произведении постепенное увеличение подъема солнца выражает глагольная форма *хөөре=* ‘подниматься (о солнце)’.

(8) *Оттуп кээрэе, хүн хөөрөй берген турган, аңаа чылыккаш улам удаан* (КК, УчУХ, 4 т., 231).

оттуп	кэ=эр=ге	хүн=Ø	хөөре=й
проснуться=CV	AUX=PrP=DAT	солнце=NOM	подниматься=CV
бер=ген	тур=ган	аңаа	чылык=каш
AUX=PP	AUX=PP	он=DAT	согреться=CV
улам	уда=ан		
еще, более	спать=PP		

‘Когда он (Буян) проснулся, солнце поднялось уже, и греясь лучами, продолжал спать.’

Таким образом, в анализируемых произведениях увеличение степени подъема солнца показывает временные промежутки продолжительности дня.

4. Высший подъем солнца

В романе высший подъем солнца выражается с помощью наречия *оранчок* ‘далеко, значительно’.

(9) *Хүн оранчок бедий берген* (КК, У, 2 т., 54)

хүн=Ø	оранчок	беди=й	бер=ген
солнце=NOM	значительно	подняться=CV	AUX=PP

‘Солнце значительно поднялось’.

В данном произведении подъем солнца характеризуется с наречиями, которые обозначают меры действия.

5. Уменьшение степени подъема солнца

Солнце после полудня начинает спускаться с небосклона. Постепенное уменьшение степени подъема солнца выражает глагольная форма *кудула=* ‘по-нижаться’.

(10) *Хүн кудулап келген* (КК, У, 4 т., 31)

хүн=Ø	кудула-п	кел=ген
солнце=NOM	спускаться=CV	AUX=PP

‘Солнце спускалось’.

В романе послеобеденное время характеризуется со спуском солнца. Данное время выражается метафорическим сочетанием ‘солнце начало бежать’.

(11) *Дуьш эртип, хүн чүгүүрүнде кире берген* (КК, УчУХ, 2 т., 68)

дуьш=Ø	эрт=ип	хүн=Ø
полдень=NOM	проходить=CV	солнце=NOM
чүгүрү=ү=нде	кире	бер=ген
бежать=3POSS=INFIX=LOC	входить=CV	AUX=PP

‘Проходило обеденное время, солнце начинало спускаться (букв.: солнце бежит к горизонту).’

Приближение захода солнца характеризует положение солнца над вершиной горы. Глагольная форма *саада=* ‘садиться, восседать’ выражает отношение человека к Солнцу как сакральному объекту небесного мира.

(12) *Хүн чүгүүрүнге кирип, даг бажынга саадап орда, Хүт ужарының барааны көстү берген* (КК, УчУХ, 4 т., 219).

хүн=Ø	чүгүрү=ү=нге	кир=ип	даг=Ø
солнце=NOM	бежать=3POSS=INFIX=LAT	входить=CV	гора=NOM
баж=ы=нга	саада=п	ор=да	Хүт=Ø
вершина=3POSS=INFIX=DAT	садиться=CV	AUX=LOC	Хүт=NOM
ужар=ы=ның	бараан=ы	көстү	бер=ген
порог=3POSS=GEN	очертание=3POSS=NOM	появляться=CV	AUX=PP

‘Когда солнце садилось на вершине горы, появились очертания порога Хүт.’

Таким образом, уменьшение степени подъема солнца характеризуется с постепенным спуском солнца на вершинах горного ландшафта.

6. Заход солнца.

Заход солнца выражает глагольная форма в давнопршедшем времени =ып ка=ан ‘скрыться за горизонтом’.

(13) *Чыышкын кырында салып каан дилги кежи бөрт дег, кызыл хүн даг бажынга олурупкан соонда, ам дүргени кончуг ажып каан* (КК, УчУХ, 2 т., 8).

чыышкын=Ø	кыры=нда		
вещи.сложенные.в.левой.стороне.юрты=NOM	POSTP: над=INFIX=LOC		
сал=ып	ка=ан	дилги	кеж=и
положить=CV	AUX=PP	лиса=NOM	шкура=3POSS=NOM
бөрт=Ø	дег	кызыл	хүн=Ø
			даг=Ø

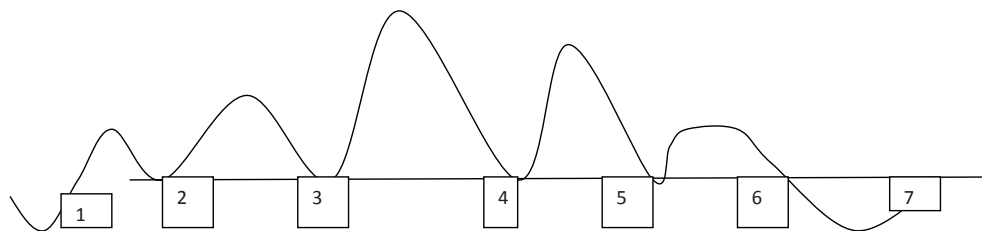
шапка=NOM COMP красный солнце=NOM гора=NOM
 баж=ы=н=га олур=упк=ан соо=н=да
 вершина=3POSS=INFIX=DAT садиться=PFV=PP POSTP: после=INFIX=LOC
 ам дүрген=и кончуг аж=ып ка=ан
 теперь быстро очень заходить=CV AUX=PP

‘Рыжее солнце, похожее на лисью шапку, брошенную на кучу рухляди, расплющивалось за горными хребтами и вскоре скрылось вовсе.’

7. После захода солнца. После захода солнца завершается вся хозяйственная деятельность человека.

(14) Хүн ажа бээрге, хой кажаалаттынган, инектер чыдыннарын эзлекен соонда, кышкы узун кежээ шөйлүптөр (КК, УчУХ, 1т., 132).

хүн=Ø аж=а бэ=эр=ге хой=Ø
 солнце=NOM заходить=CV AUX=PrP=DAT овца=NOM
 кажаалат=тын=ган инек=тер чыдын=нар=ын
 загонять.во.двор=RFL=PP корова=PL=NOM лежка=PL=ACC
 ээле=пк=ен соо=н=да
 занимать=PFV=PP POSTP: после=INFIX=LOC
 кышкы узун кежээ=Ø шөйл=үпт=ер
 зимний длинный вечер=NOM тянуть=PFV=PrP



Параметр 'перемещение Солнца по небосклону'

‘Когда солнце зашло, овцы загнаны во двор, и после того как коровы займут свои лежки, тянется зимний длинный вечер’.

В тувинской языковой картине мира Солнце обладает антропоморфными свойствами. Так, появление ореола вокруг солнца (букв. появление ушей у солнца) означает холодное время.

(15) Дээрде хүн безин кулакталып турган. Ам-даа соок оштап турганы ол (КК, У, 2 т., 94) ‘Даже на небе вокруг солнца появился ореол. Еще предназначено было холоду’.

В сознании тувинцев появление венца вокруг солнца было плохим предзнаменованием. В романе данное явление означало скорую разлуку главных героев Буяна и Анай-Кара.

(16) Эң сөөлүндө, кудазы дүжөр жүрүлүг эртен, кышкы соок хүн өргэ-элени берген турган (КК, У, 2 т., 8) ‘А еще, вспомнил Буян, видели они в день свадьбы плотный венец вокруг холодного зимнего солнца’.

Итак, в данном произведении Солнце вращается в замкнутом космическом пространстве. Солнце в течение дня делает круговое вращение, которое определяется высшим и уменьшенным подъемом. В национальном мировосприятии тувинцев Хүн ‘Солнце’ олицетворяет циклический круг времени, который означает бесконечную непрерывную жизнь на земле.

Исходя из представленного материала, движение Солнца по небосклону в романе-эпопее по подгруппам можно увидеть со следующей схемой:

Таким образом, движение Солнца по небосклону в романе-эпопее К-Э. Кудажи «Улуг-Хем неугомонный» является главным временным ориентиром в небесном пространстве.

Список текстовых источников

1. Кудажи К-Э.К. Уйгу чок Улуг-Хем. 3 том. Кызыл, 1989. 328 с.
2. Кудажи К-Э.К. Уйгу чок Улуг-Хем: роман. 4 том. Кызыл, 1992. 320 с.
3. Кудажи К-Э.К. Уйгу чок Улуг-Хем. 1 том. Кызыл, 1996. 368 с.
4. Кудажи К-Э.К. Уйгу чок Улуг-Хем. 2 том. Кызыл, 2002. 376 с.

Библиографический список

1. Цивьян Т.В. *Модель мира и ее лингвистические основы*. Москва: КомКнига, 2006.
2. Пенталь Д.В. *Суточный цикл и неметрическое время в испанской языковой картине мира*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2007.
3. *Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. Пространство и время. Вещный мир*. Новосибирск: Наука, 1988.
4. Потопов Л.П. *Очерки народного быта тувинцев*. Москва: Наука, 1969.
5. Даржа В.К. *Тайны мировоззрения тувинцев-номадов*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2007.
6. Доржу К.Б. Историко-лексикологический анализ рассказа Н. Куулара «Аннаашкын соонда болчаг». *Кочевые цивилизации народов Центральной и Северной Азии: история, состояние, проблемы*: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. КГПУ им. В.П. Астафьева, Тувинский государственный университет. 2010: 93 – 95.

References

1. Civ'yan T.V. *Model' mira i ee lingvisticheskie osnovy*. Moskva: KomKniga, 2006.
2. Pental' D.V. *Sutochnyj cikl i nemetricheskoe vremya v ispanskoy yazykovoj kartine mira*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh, 2007.
3. *Tradicionnoe mirovozzrenie tyurkov Yuzhnoj Sibiri. Prostranstvo i vremya. Veschnyj mir*. Novosibirsk: Nauka, 1988.
4. Potapov L.P. *Ocherki narodnogo byta tuvincev*. Moskva: Nauka, 1969.
5. Darzha V.K. *Tajny mirovozzreniya tuvincev-nomadov*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2007.
6. Dorzhu K.B. *Istoriko-leksikologicheskij analiz rasskaza N. Kuulara "Annaashkyn soonda bolchag"*. *Kochevye civilizacii narodov Central'noj i Severnoj Azii: istoriya, sostoyanie, problemy*: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. KGPU im. V.P. Astaf'eva, Tyvinskij gosudarstvennyj universitet. 2010: 93 – 95.

Статья поступила в редакцию 27.03.19

УДК 811.161.1'37:821.161.1

Morarash M.M., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Kazan branch of Russian State University of Justice (Kazan, Russia), E-mail: moramar@mail.ru
Chernysheva A.Yu., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: ajuchernyshova@yandex.ru

HAPPINESS IN LANGUAGE SEMANTICS AND RUSSIAN WORLDVIEW (IN THE CONTEXT OF THE NOVEL MARY BY V. NABOKOV). The article concentrates on the study of specific features of linguistic means used in actualization of semantics of happiness text dominant in the novel Mary from the perspective of modern research paradigm – cognitive paradigm. The object of the authors' interest is a cognitive basis for forming a semantic space of the Russian concept. The paper reveals the outcomes of contextual implementation of linguistic incarnation of the concept of happiness, specific features of their stylistic use in the novel and explication of conceptual sense of the text. The main objective of the paper is to demonstrate the special value of this universal in Russian value-based domain. This objective is determined by a certain historical and psychological orientation of the novel revealing the person's character through a "threshold" situation (here residing in foreign lands), in which the personality comes to real awareness of his own life, rethinking of life values. The study outcomes showed that the concept of happiness becomes the tool of world patterning, helping to expand the system of ideas about specifics of the Russian linguistic world view of the writer whose human and literary destiny took its course away from Russia.

Key words: V. Nabokov, «Mashenka», the concept, the Russian world-view, happiness, semantics.

М.М. Морараш, канд. филол. наук, ст. преп., Казанский филиал Российского государственного университета правосудия, г. Казань, E-mail: moramar@mail.ru

А.Ю. Чернышева, д-р филол. наук, проф., Казанский федеральный университет, г. Казань, E-mail: ajuchernyshova@yandex.ru

СЧАСТЬЕ В ЯЗЫКОВОЙ СЕМАНТИКЕ И РУССКОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «МАШЕНЬКА» В. НАБОКОВА)

Статья посвящена рассмотрению специфики функционирования языковых средств, участвующих в актуализации семантики текстовой доминанты счастья в романе «Машенька», с позиции современной научной парадигмы – когнитивной. Предмет интереса автора – когнитивная основа формирования семантического пространства русского концепта. В работе раскрываются результаты контекстуальных реализаций языкового воплощения концепта счастья, специфика их стилистического использования в романе и экспликация концептуального смысла текста. Основная цель статьи заключается в том, чтобы продемонстрировать особую значимость этой универсалии в ценностной сфере русского человека. Эта цель обусловлена известной исторической и психологической направленностью романа, раскрывающего характер человека через обращение к «пороговой» ситуации (в данном случае к ситуации пребывания на чужбине), в которой личность приходит к подлинному осознанию собственного бытия, переосмыслению жизненных ценностей. Результаты исследования показали, что концепт счастья становится средством моделирования мира, помогающим расширить систему представлений о специфике русской языковой картины мира писателя, чья человеческая и литературная судьба состоялась не в России.

Ключевые слова: В. Набоков, «Машенька», концепт, русская картина мира, счастье, семантика.

Новый этап развития лингвистики характеризуется сменой научных парадигм, отходом от принципа системно-структурного изучения языка как формальной организации вне конкретных условий его функционирования. Таким образом, возрос интерес к исследованиям текста как процесса реализации языковой системы. Как правило, языковые средства детерминированы уникальностью семантики текста, в котором они функционируют, с этим связана необходимость изучения концептуального смысла текста.

Названная тенденция обусловила актуальность идей и данного исследования. Оно основано на изучении содержательных особенностей функционирования текстовой единицы *счастье* в художественном тексте, отражающем результат индивидуально-авторского видения и субъективного описания объективного мира. Расширение сферы лингвистических исследований позволяет, с одной стороны, глубже понять особенности мировидения писателя, с другой стороны, открывает перспективы изучения русской национальной концептосферы.

Анализ по выявлению и интерпретации языковых репрезентантов понятия *счастья* осуществляется не фрагментарно на уровне отдельных высказываний, а системно на уровне концепции всего текста с последующим воспроизведением индивидуальной картины мира писателя. Данная проблема до сих пор не была раскрыта лингвистами на примере романа «Машенька» В. Набокова, обратившегося к русской теме, жизни русской эмиграции и поиску русского национального характера в «пограничной» ситуации.

Вместе с тем можно назвать немало работ, посвященных проблеме исследования текстовой структуры, разработке инструментария концептуального анализа художественного текста и непосредственно изучению концептосферы художественных произведений [1; 2; 3]. Е.А. Ефремова отметила важное положение о том, что «характерной чертой современной гуманитарной науки является поиск смысловых и языковых доминант русской национальной личности» [3, с. 13]. Это мнение свидетельствует об увеличивающейся значимости изучения текста как результата концептуализации мира творческим сознанием при помощи языка, автором которого является уникальная языковая личность.

Объектом нашего исследования являются языковые средства художественного текста, которые позволяют выявить конкретную информацию, раскрывая смысловое содержание понятия *счастья*, специфику его понимания именно русским человеком.

Н.В. Уфимцева обращает внимание на то, что слово *счастье* является высоко частотным и вообще весьма характерным для русского дискурса [4]. Этого же мнения и А. Зализняк. Исследователь рассматривает это слово как принадлежащее к «высокому» регистру и несущее в себе очень сильный эмоциональный заряд и, соответственно, не относит его к числу обозначающих «базовые эмоции» [5, с. 98]. В этой связи А. Зализняк отмечает, что русские слова *счастье* и *счастливы* не имеют в полном смысле эквивалентов в английском языке [5, с. 90]. В виду сказанного ученые не раз обращались к исследованию этого феномена.

Так, в исследовании И.А. Тарасовой отмечается, что, например, в поэзии нет определенной концепции счастья. Как правило, для репрезентации данного состояния используется метафорический подход (счастье – абсолютный верх, выходящий за грань земного бытия, счастье – «золотой обман мая», одновременно мечта и невозможность ее осуществления, счастье соотносится с водой, светом, пространством и т. д.) [6]. Согласно исследованию А. Зализняк, для прозы характерны формулировки, в чем состоит счастье, счастье переживается либо в прошлом (воспоминание о счастье), либо предвидится в будущем (ожидание счастья), счастье находится рядом со смыслом жизни и другими непостижимыми категориями бытия [5].

Тема счастья также является одной из главных в творчестве В. Набокова. Рассмотрим, как происходит концептуализация понятия *счастья* в романе «Машенька».

Ядерной лексемой лексико-семантического поля, соответствующего концепту *счастья*, в романе «Машенька» является лексема *счастье*.

Описание счастливой поры в жизни главного персонажа буквально пронизывает все пространство текста, несмотря на то что в романе сосуществуют две смысловые части, которые противопоставлены друг другу. Счастливое прошлое начинает проникать в тоскливое настоящее с того самого момента, когда стало известно, что Машенька должна приехать в Берлин. Заметим, что при этом сама

лексема *счастье* и ее дериваты *счастливы*, *счастливейший* не распространены (по статистическим данным, всего 18 фактов употребления). Более активно, чем сама лексема *счастье* и ее дериваты, себя проявляют другие лексемы, определенным образом связанные друг с другом внутри данного концептуального пространства.

Согласно Словарю русского языка С.И. Ожегова, слово *счастье* означает «чувство и состояние полного, высшего удовлетворения» [7, с. 639], которое «испытывает тот, чьи стремления, желания, потребности удовлетворены, исполнены» [7: 675]. Очевидно, что в этом определении акцентируются абстрактные признаки, воспринимаемые человеком, как правило, на подсознательном уровне. Это, в свою очередь, обуславливает невозможность охарактеризовать данное понятие с полной определенностью, так как его содержание может быть различным у разных людей и народов. Между тем понятие *счастье* является концептуально нагруженным элементом в культуре каждого народа [8], поэтому важным представляется реконструировать концепт, определить его место и специфику в национальной культуре того или иного народа.

Концептосфера *счастье* строится на главном концептуальном признаке, который сформулирован нами как «положительное эмоционально-психическое состояние души человека»: «Жизнь на мгновение представилась ему во всей волнующей красе ее отчаянья и счастья, – и все стало великим и очень таинственным» [9, с. 109]. В приведенном текстовом фрагменте слово *счастье* употреблено в одном ряду вместе со словом *отчаянье*, синонимами которого в русском языке являются *уныние*, *тоска*, *безысходность*. Примечательно, что эти слова встречаются не только в одном контексте, но и на протяжении всего романа. При этом то, что они оказались в одном контексте, наполненном положительными смыслами, не является чем-то случайным. Это объясняется тем, что, во-первых, эти понятия являются чрезвычайно значимыми для формирования концептуальной семантики идентификаторами общего комплексного смысла *счастья*, во-вторых, они определяют представление русского человека о смысле жизни: людей никогда не покинет желание быть счастливыми, никогда не покинет надежда на благополучие. Согласно представлению человека, жизнь предстает как «великое» неразгаданное таинство бытия («все стало великим и очень таинственным»), тем и вызывает, независимо от того, счастливая она или несчастливая, чувство радостного удовлетворения, состояние очарованности, восторга, трепета («волнующая краса отчаянья и счастья жизни»).

Данный концептуальный признак и анализ языковых единиц позволяет структурировать концептосферу следующим образом: субъект – субъективное представление о счастье – проявление физического или психоэмоционального состояния человека – «личная» сфера счастья. Это выявлено на основе противопоставления счастья другому состоянию – тоске или унынию в эмигрантский период жизни.

В позиции субъекта в романе выступает, прежде всего, Ганин, главный герой романа. Именно от его лица идет «большая» оценка такой абстрактной сущности, как счастье, которая не может быть объективно измерена и оценена. В.З. Демьянков определяет человека как активного носителя познавательного процесса; «человек – центр перспективы и одновременно центр конструирования универсума» [10, с. 26 – 27]. Позицию субъектов также занимают Клара, Подтягин, Алферов, Людмила – другие жильцы берлинского пансиона.

Выясним, что же понимают под счастьем эти герои. С одной стороны, их объединяет то, что они вынуждены проживать в берлинском пансионе, с другой стороны – у каждого из них свое понимание счастья. Для Клары счастьем является иметь близкого по духу человека, которого бы она любила. Для нее таким человеком оказался Ганин, отъезд которого она воспринимала как огромную утрату. Для Подтягиной – уехать в Париж («Какое, однако, счастье – получение визы» [9, с. 90]). Переезд – символ положительных перемен, изменения жизни в лучшую сторону. Для Алферова и Людмилы понятие счастья культивируется в меркантильном виде. Счастье только для себя как условие личного комфорта («Так скажи: что я не из тех женщин, которых бросаю. Я сама умею бросать. <...>. Передай ему, Клара, что я ему желаю всякого счастья с его немочкой и знаю, что он не так скоро забудет меня» [9, с. 88]). Для Ганина счастье – встреча с Машенькой, хотя бы мысленное возвращение на родину, в Россию.

Если обратиться к материалу текста, видно, что каждого персонажа характеризует одно и то же физическое и психоэмоциональное состояние – состояние уныния. Портреты Клары, Подтягина, Алферова, Людмилы представляют собой метафорическое уподобление персонажа черному человеку с белым лицом. Приведем для примера один фрагмент: «*Клара посмотрела на себя в зеркало: лицо было бледнее обыкновенного; <...> Лоснистое черное платье, которое она надевала изо дня в день, ей надоело нестерпимо*» [9, с. 92]; «*Я очень устаю. Я совершенно одна в Берлине*» [9, с. 72]. Образ черного человека с бледным лицом – инфернальный образ, символ перевернутой реальности, ужаса смерти – характеризует состояние безысходности, трагической неизбежности жизненной катастрофы, смерти.

В то время как внешнее и внутреннее состояние Ганина меняется от начала романа к его концу. Сначала внутреннее состояние героя связано с тоской, скукой, унынием: «*Тощица какая... думал он, возвращаясь в свою комнату*» [9, с. 47]; «*Это было мучительное и страшное состояние*» [9, с. 47]; «*Ничто не украшало его бесцветной тоски, мысли ползли без связи, сердце билось тихо, белье докучливо лило к телу*» [9, с. 47]. Но уже потом, с III главы, он переживает новое состояние, «*восхитительное событие души*» [9, с. 56], которое так и называется в романе – счастье: «*И вдруг, пока мчишься так по ночному городу, сквозь слезы глядя на огни и лоя в них дивное ослепительное воспоминание счастья*» [9, с. 54]. Ганин начинает буквально преображаться: «*раза два с тревожным, изумленным блаженством вздохнул, вспомни, что вчера случилось*» [9, с. 54]; «*недаром он такой озаренный*» [9, с. 72], т.е. сияющий, оживленный, освещенный внутренним светом (по словам Подтягина); «*А завтра приезжает Машенька, – воскликнул он про себя, обведя блаженными, слегка испуганными глазами потолок, стены, пол*» [9, с. 94]. Внешне это состояние проявляется в улыбке: «*Ганин поудобнее уселся в старом зеленом кресле и в раздумье улыбнулся*» [9, с. 62]; «*Лицо у вас как-то светлее... Фу ты, как хорошо улыбнулся*» (по словам Подтягина) [9, с. 63] и др.

Особенно важным является то, что ощущение счастья героя связано с дрожанием: «*Целые дни после получения письма он полон был дрожащего счастья*» [9, с. 96]. Надо сказать, что этот эпитет не первый раз встречается в творчестве В. Набокова. Ср.: «*его живот под бархатным жилетом, <...>, трогательно вздрагивал от смеха. Люстра <...> отвечала ему странно знакомым дрожанием*» [11, с. 58]. «Дрожать» – это значит трепетать, когда каждая клеточка тела словно радуется, испытывать необычное волнение. Становится очевидным, что «*дрожащее счастье*» – это высшая степень проявления эмоционального состояния героя. «*Твое письмо так обрадовало меня, что я до сих пор не могу прийти в себя от счастья*» [9, с. 98].

Слово *счастливейший*, в свою очередь, образует словосочетание со словом временной семантики: «*Он длился всего четыре дня, – эти четыре дня были быть может счастливейшей порой его жизни*» [9, с. 111]. Ранее в одном из наших исследований языковой модели мира в романе «Машенька» отмечалась исключительная роль времени в становлении человека, в восприятии им действительности. Понятие времени концептуализировано как сила, определяющая события чьей-либо жизни [12, с. 13]. Поэтому сочетание «*счастливейшая пора*» является особенно показательным в концептуализации феномена счастья в романе В. Набокова. Жизнь в прошлом наполнена событиями, которые вызывают определенные эмоции героя – положительные. Счастье – эмоциональный концепт (В. А. Маслова).

В романе более подробно раскрывается «личная» сфера счастья Ганина. Следует отметить, что Ганин является главным героем романа, а значит, носителем авторских идей. Этим можно объяснить, что именно его «личной» сфере счастья посвящено основное содержание романа. Итак, существенной частью «личной» сферы счастья Ганина являются реальная встреча юного Ганина с Машенькой в России, письма Ганина и Машеньки в период их временной разлуки, ожидание Машеньки в Берлине.

Логично определить, что образ Машеньки становится символом счастья и родины. «*Только тогда он ощутил пронзительно и ясно, как далеко от него теплая громада родины и та Машенька, которую он полюбит навсегда*» [9, с. 104]; «*Завтра приезжает вся его юность, его Россия*», – с восторгом думает Ганин» [9, с. 104]. В этой связи обратим внимание, что концептосфера счастья включает образы Машеньки, прошлого и России и объединяет их, поэтому первоначальным названием романа было именно «Счастье». Счастье, о котором знал Ганин, ожило для него в эмиграции. Концепт *счастья* в романе во многом основывается на ментально-бытийном и нравственно-духовном базисе всего русского народа, что находит отражение в мировосприятии Ганина как его отдельного представителя.

В романе ключевые слова *счастье, счастлив, счастливейший* – носители концептуального смысла формируют центральную зону концептосферы *счастье*. В художественном тексте с данными словами в процессе концептуализации начинают синтагматически и парадигматически сближаться другие слова, в силу чего смысловое пространство текста приобретает структурную и содержательную целостность, отражающую не только универсальные законы мироустройства, но и уникальные, индивидуальные представления о мире.

На первом этапе мы проанализировали ядерные признаки концепта, представленные в его значении – той части концепта, которая «схвачена знаком» (Е.С. Кубрякова).

Периферийные признаки концепта выделяются на основании контекстуального анализа, в результате которого получены результаты, позволяющие выделить ключевые моменты экспликации концепта *счастье*, объединенные общим концептуальным признаком:

1. Звуки, запахи, образы и другие феномены сознания: «*Машенька*», – *опять повторил Ганин, стараясь вложить в эти три слова все то, что пело в них раньше, – ветер, и гудение телеграфных столбов, и счастье, и еще какой сокровенный звук, который был самой жизнью этого слова*» [9, с. 69]. Так, достаточно много насчитывается примеров, в которых лексемы, обозначающие звуки, запахи, образы, употребляются в одном контексте с лексемой *счастье*. В нашем примере лексема *счастье* – такая глобальная и абстрактная по значению – употребляется в одном ряду с лексемами *ветер* и *гудение*. Очевидно, В. Набоков не разграничивает предметы на «важные» и «неважные». Каждая деталь участвует в создании образа счастья.

2. Состояние души, внутренняя жизнь героя: «*Ганин почувствовал, что свободен*» [9, с. 56]; «*Давно не чувствовал себя таким здоровым, сильным, готовым на всякую борьбу*» [9, с. 111]. Свобода – это первое, что почувствовал Ганин, когда «*порвал трехмесячную связь с Людмилкой*». В романе это слово употреблено в значении «иметь возможность жить и действовать без всякого рода ограничений» [цит. по: 8, с. 184]. Лингвистический портрет Ганина до III главы позволяет выделить его существенные характеристики – безжизненность и отсутствие смысла жизни. Русский человек не может любить жизнь при утрате ее смысла, он ослабевает телом, остывает душой. Судя по сюжету романа, Ганин не смог долго находиться в состоянии уныния, он «заципился» за возможность найти смысл жизни.

3. Переживание любовных чувств: «*Да, вот это – счастье. Через две-надцать часов мы встретимся*» [9, с. 98]; «*Твое письмо обрадовало меня, что я до сих пор не могу прийти в себя от счастья*» [9, с. 98]. Одна из основных тем романа – тема любви, поэтому в семантическое пространство счастья непременно входят лексемы, репрезентирующие этот концепт. Например, лексемы *любовь, Машенька, встречи, солнце, письмо* и др. Их объединяет общий признак «вызываемые эмоции, чувства со знаком +». Надо отметить, что любовь в этом романе больше является источником смысла жизни, нежели настоящим глубоким чувством. Не случайно, Ганин передумывает встретить Машеньку и увезти ее с собой. Однако свою роль в возрождении его личности любовь сыграла.

4. Жизненное движение, путь: «*И через две недели он уже до одури катался на велосипеде*» [9, с. 58; катание на лодке с Машенькой [9, с. 74 – 75]]. Другая особенность репрезентации концепта *счастья* в романе – функционирование лексем, связанных с движением, например, таких, как *переходить, лететь, блуждать, медленно шел, легко шел велосипед, катил по пути* и др. Движение – общий признак для всего мира. Пока есть движение, есть жизнь. Согласно концепции В. Набокова динамическая модель действительности характерна для семантического пространства прошлого, а статичная, в свою очередь, для семантического пространства настоящего, так как обусловлена отсутствием значимых событий в жизни персонажей и отсутствием цели, которая бы оправдывала их жизнь.

5. Пространство, место: «*Завтра приезжает вся его юность, его Россия*» [9, с. 104]. Счастье главного героя связано с родиной, юностью, усадьбой, Россией. Родина – другая основная тема романа. В. Набоков дает подробное описание окружающей эмигрантов жизни, но это лишь предлог для того, чтобы воссоздать образ близкого главному герою пространства России – бесконечно открытого места, не имеющего границ, «великого и очень таинственного». Наверное, именно поэтому оно воспринимается больше на эмоциональном, а не на рационально-логическом уровне, что выражено в отсутствии географической конкретизации страны. Однако оно характеризуется такими узнаваемыми объектами, как *березовые рощи, парковые аллеи, русское лето, закаты над русским шоссе* и др. В авторском восприятии родина уподобляется раю.

Необходимо уточнить, что данные периферийные признаки концепта выявлены также на основе противопоставления счастья состоянию тоски в эмигрантский период жизни. Например, звуки, запахи, образы, характеризующие персонажей и окружающую жизнь в Берлине, описаны в негативном контексте. О запахе и голосе Алферова: «*Алферов шумно вздохнул; хлынул теплый, вялый запах не совсем здорового, пожилого мужчины. Есть что-то грустное в таком запахе*» [9, с. 36]; «*Голос Алферова на несколько мгновений пропал и кода снова возник, был неприятно певуч*» [9, с. 36] и др. Концептосфера счастья включает в себя также концепты *уныние, тоска* как антиподы концепта *счастье*. При этом обратим внимание: в романе «Машенька» нет концепта несчастье, тем более концепта смерть. Это свидетельствует о заинтересованности В. Набокова в жизненной реальности, в полноте жизни, наполненности ее различными эмоциями, но ни в коем случае не о потере полного интереса к жизни. Несчастье характеризуется как слишком тяжелое состояние, подобное горю, скорби, крайнему неблагополучию. Уныние и тоска же не позволяют окончательно лишиться смысла жизни. Счастье жизни – в самой жизни. Но почему же остальные персонажи становятся, по сути, «мертвыми душами» в отличие от главного героя романа? Это объясняется также концепцией писателя. Концепция В. Набокова осложняется проблемой «личность и толпа». Жизнь, не заполняемая событиями и целями,

направляет персонажей «по пути повседневно, пошлого и безнравственного существования» [12, с. 7]. По роману, сам Ганин является исключительным героем, так как он знает о «настоящем счастье».

Решая проблему репрезентации концепта в художественном тексте для моделирования и описания соответствующих фрагментов концептуальной модели мира, мы приходим к выводу о том, что языковые особенности репрезентации концепта счастья отражают национально-специфические особенности восприятия окружающего мира.

Счастье – квинтэссенция русского языкового сознания. Данные лингвистического анализа подтверждают такую черту русского национального характера, как эмоциональность. Счастье как эмоциональный концепт выражается в большей степени на уровне чувственного слоя. Также в структуре концепта счастье в романе В. Набокова выделяется ассоциативный и символический слой.

Важную роль в концептуализации счастья играют слова, которые имеют в русской культуре особую ценность нагруженностью, – это *душа, свобода, любовь, тоска*. Именно они объективируют нечеткие представления человека о «счастливом» и «несчастливом». В этом ряду семантически близких слов тоска – это то, что испытывает человек, который чего-то хочет, но не знает точно,

что именно, и знает только, что это недостижимо [13, с. 249]. Тоска в романе представлена как тоска по потерянной раю. Тоска связана с лишением пространства, родины. Таким образом, «дрожащее счастье», «счастливая пора», «настоящее счастье» составляют часть общего счастья – счастья быть на родине. «Судьба в этот последний августовский день дала ему наперед отведать будущей разлуки с Машенькой, разлуки с Россией» [9, с. 83].

Не вызывает сомнения тот факт, что концепт *счастье* является универсальным и одним из основных для всех культур, но в романе «Машенька» В. Набокова он реализуется в уникальных для русской картины мира концептах, в связи с чем он подвергается конкретизации, трансформации и обогащению новыми характеристиками.

Реконструирование модели бытия через концепт *счастье*, символизирующий различные эмоционально-психологические состояния человека и его судьбу, целостно воссоздает ситуацию пребывания персонажей романа в эмиграции, на чужбине.

Внедрение предложенного алгоритма исследования концептуального пространства текста в материалах работы позволяет внести вклад в теорию и практику когнитивно-дискурсивных исследований языка.

Библиографический список

1. Рожков В.В. *Метафорическая художественная картина мира А. и Б. Стругацких (на материале романа «Трудно быть богом»)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2007.
2. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. *Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика*: учебник; практикум. Москва: Флинта: Наука, 2009.
3. Огнева Е.А. *Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста*. Москва: Эдитус, 2013.
4. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания. *Этнокультурная специфика языкового сознания*. Москва, 1996: 139 – 162.
5. Зализняк А.А. Счастье и наслаждение в русской языковой картине мира. *Русский язык в научном освещении. Русский язык в научном освещении*. 2003; 1(5): 85 – 105.
6. Тарасова И.А. Когнитивная поэтика: предмет, терминология, методы. *StudRef.com*. Available at: https://studref.com/409277/literatura/kognitivnaya_poetika_predmet_terminologiya_metody
7. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Рус. яз., 1988.
8. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2016.
9. Набоков В.В. *Машенька. Собрание сочинений*: В 4 т. Вступ. ст. В.Е. Ерофеева. Москва: Изд-во «Правда», 1990; Т. 1: 35 – 112.
10. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода. *Вопросы языкознания*. 1994; 4: 17 – 33.
11. Набоков В.В. *Защита Лузина; Приглашение на казнь*. Казань: Татарское кн. Изд-во, 1990.
12. Морараш М.М. Временная модель пути человека (на примере романа В.В. Набокова «Машенька»). *Rhema. Rema*. 2014; 4: 5 – 13.
13. Радбиль Т.Б. *Основы изучения языкового менталитета*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2013.

References

1. Rozhkov V.V. *Metaforicheskaya hudozhestvennaya kartina mira A. i B. Strugackih (na materiale romana «Trudno byt' bogom»)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2007.
2. Babenko L.G., Kazarin Yu.V. *Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika*: uchebnik; praktikum. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
3. Ogneva E.A. *Kognitivnoe modelirovanie konceptosfery hudozhestvennogo teksta*. Moskva: 'Editus, 2013.
4. Ufimceva N.V. Russkie: opyt eshe odnogo samopoznaniya. *Etnokul'turnaya specifikazazykovogo soznaniya*. Moskva, 1996: 139 – 162.
5. Zaliznyak A.A. Schast'e i naslazhdenie v russkoj yazykovoj kartine mira. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii. Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2003; 1(5): 85 – 105.
6. Tarasova I.A. Kognitivnaya po'etika: predmet, terminologiya, metody. *StudRef.com*. Available at: https://studref.com/409277/literatura/kognitivnaya_poetika_predmet_terminologiya_metody
7. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Rus. yaz., 1988.
8. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA: Nauka, 2016.
9. Nabokov V.V. *Mashen'ka. Sbranie sochinenij*: V 4 t. Vstup. st. V.E. Erofeeva. Moskva: Izd-vo «Pravda», 1990; T. 1: 35 – 112.
10. Dem'yan'kov V.Z. Kognitivnaya lingvistika kak raznovidnost' interpretiruyuschego podhoda. *Voprosy yazykoznanija*. 1994; 4: 17 – 33.
11. Nabokov V.V. *Zaschita Luzhina; Priglaschenie na kazn'*. Kazan': Tatarskoe kn. Izd-vo, 1990.
12. Morarash M.M. Vremennaya model puti cheloveka (na primere romana V.V. Nabokova «Mashen'ka»). *Rhema. Rema*. 2014; 4: 5 – 13.
13. Radbil' T.B. *Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA: Nauka, 2013.

Статья поступила в редакцию 07.03.19

УДК 81.373.

Orehova T.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: oretatiwa@mail.ru
Popov A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: popov_gagu@mail.ru

THE REFLECTION OF TOPONYMIC SPACE OF THE ALTAI IN GEOGRAPHIC DICTIONARIES OF THE 18TH CENTURY. The article deals with the toponymic space of the Altai represented by F.A. Polunin, L.M. Maksimovich, V.N. Tatishchev, i.e. the authors of geographical dictionaries of the Russian Empire in 18th century. The toponyms found in these dictionaries (hydronyms, oronyms, oikonyms) form the ideas of the Altai in minds of people of Russia of the 18th century. The toponymicon of the Altai is reflected through the prism of scientific description in historical, etymological and linguistic and cultural aspects. This lexicographic material allows representing a limited picture of traditional (for a specified period) ideas of a mountainous area located on the periphery of the Russian Empire, where Siberian (Altai) representatives of other nationalities live.

Key words: Siberia, representatives of other nationalities, lexicographical sources, dictionaries of 18th century, toponyms of Altai, toponymic space, hydronyms, oronyms, oikonyms.

T.I. Orekhova, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: oretatiwa@mail.ru
A.V. Popov, канд. филол. наук, доц Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: popov_gagu@mail.ru

ОТРАЖЕНИЕ ТОПОНИМИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА АЛТАЯ В ГЕОГРАФИЧЕСКИХ СЛОВАРЯХ XVIII ВЕКА

В данной статье исследуется топонимическое пространство Алтая в представлении авторов географических словарей Российской империи XVIII века Ф.А. Полунина, Л.М. Максимовича, В.Н. Татищева. Анализируются нашевшие отражение в данных словарях топонимы (гидронимы, оронимы, ойконимы), формирующие образ Алтая у жителей Российского государства XVIII столетия. Топонимикон Алтая проецируется через призму научного описания в исто-

рическом, этимологическом и лингвокультурологическом аспектах. Данный лексикографический материал позволяет репрезентировать ограниченную по объёму картину традиционных (для указанного периода) представлений о горной территории, находящейся на периферии Российской империи, где проживали сибирские (алтайские) инородцы.

Ключевые слова: Сибирь, инородцы, лексикографические источники, словари XVIII века, топонимы Алтая, топонимическое пространство, гидронимы, оронимы, ойконимы.

Освоение пространства юга Западной Сибири в XVIII веке было интенсивным. Периферией Российской империи становятся предгорья и горы Алтая, где проживают сибирские (алтайские) инородцы. Топопространство Алтая XVIII века формировалось на географических картах и фрагментарно описывалось в первых историко-географических словарях (лексиконах). Объектом анализа в данной статье является топопространство Алтая в представлении авторов географических словарей Российской империи XVIII века Ф.А. Полунина, Л.М. Максимовича, В.Н. Татищева с последующим историческим, этимологическим и лингвокультурологическим комментарием. Обращение к уникальным лексикографическим источникам XVIII века открывает возможности для более глубокого понимания процессов, протекавших в рассматриваемый исторический период конкретного региона.

Ф.А. Полуниным, воеводой и ученым-географом, в 1773 году был издан первый «Географический лексикон Российского государства, или Словарь, описующий по азбучному порядку реки, озера, моря, горы, города, крепости, знатные монастыри, остроги, ясачные зимовия, рудные заводы и прочия достопамятные места обширной Российской империи...» [1]. Этот однотомный словарь был первым кодифицированным источником знаний о топонимах Российской империи.

Позднее, на основе словаря Ф.А. Полунина (1773 г.), географ, переводчик и литератор Л.М. Максимович, создал 6-ти томный «Новый и полный географический словарь Российского государства», изданный в 1788–1789 годах. Словарь содержит около 2000 статей [2].

Третий словарь – «Лексикон российской исторической, географической, политической и гражданской» – был написан в 1744–1746 годы историком, географом, тайным советником и астраханским губернатором В. Н. Татищевым. Издан словарь был только в 1793 году в 3-х томах (А-К) [3]. Словарь планировался многотомным, но был не завершен.

Методом сплошной выборки в анализируемых словарях были выявлены топонимы Алтая. Особое внимание уделено топонимам, связанным с предгорьем Алтая и территорией Республики Алтай. Многие вопросы топонимики Горного Алтая исследованы в работах О.Т. Молчановой, Н.А. Баскакова, А.Т. Тыбыковой, К.Б. Самтаковой, П.В. Алексеева и других исследователей. Однако отражение топопространства Алтая в словарях Российской империи ещё не становилось предметом специального исследования.

Анализ географических словарей Российской империи XVIII века Ф.А. Полунина, Л.М. Максимовича, В.Н. Татищева показал, что в этот период топонимикон Алтая представлен тремя группами топонимов: оронимы (*наименования гор*) – 2 названия (*Алтайские горы* и *Алтай*), гидронимы (водные объекты: озера, реки и др.) – всего 10 названий (*Ануй, Алей, Бия, Катунь, Лебедь, Обь, Телецкое озеро (Алтын-көл, Тёльс-көл), Чумыш*; ойконимы (название населенных пунктов) – всего 6 названий (*Ануйская крепость, Барнаул, Бикатунский острог / Бийская крепость / Бийск, Катунская крепость*). В данной статье в основном будут рассмотрены первые две группы топонимов.

Оронимы. В анализируемых историко-географических словарях XVIII века оронимы представлены двумя названиями одного природного объекта: *Алтайские горы* и *Алтай* (в значении *Алтайские горы*). Во всех трёх словарях, кроме многочисленных упоминаний, мы находим отдельные словарные статьи:

1. В словаре Ф.А. Полунина: «АЛТАЙСКІЯ горы, раздѣляющія Сибирскую губернію къ Югу отъ земли Калмыцкой, а острогъ оныхъ къ Индіи простирающій прежь сего межъ Калмыцкимъ и Мунгалскимъ владѣніямъ быть границею. Въ сихъ горахъ между *Иртыша* и *Оби* рѣки есть богатые серебряные рудники, откуда руда привозится въ Барнаулъ и тамъ выплавляется» [1, с. 8].

2. В словаре Л.М. Максимовича дано почти идентичное описание, отличающееся лишь уточнением, что богатые серебряные рудники называются Кольвано-Воскресенскими. В этом же словаре упоминаются Алтайские горы в контексте ст. «Сибирь»: «...Сибирь, страна, составляющая нынѣ Тобольское, Колыванское и Иркутское Намѣстничества, присоединено къ Россіи въ 1684 году...Сѣверная часть пространства, идущаго между Иртышемъ и Обью до Алтайскихъ горъ...» [2, ч. 1, с. 132].

3. В словаре В.Н. Татищева описываемые горы названы словом, привычным для современного человека, *Алтай*: «Алтай – горы отъ урала, проходящія межъ Калмыцкого владѣнія и Сибири отъ Запада на Восток, около Иртыша» [3, ч. 1, с. 35].

Как видно из словарных статей *Алтай* представлялся большой горной системой, которая в настоящее время находится на территории нескольких стран (Россия, Монголия, Казахстан). Названия конкретных горных хребтов и вершин Алтая в словарях не отражены. Их изучение, описание и картографирование будет происходить позже в XIX веке. Попытка определить этимологию топонима Алтай предпринята только в словаре В.Н. Татищева: «Оное звание калмыцкое, значит шести-месячные, потому что они въ лѣто переезжали на Северную, а въ зиму на Южную сторону ... Татары зовут *Алтау*, значит *Шестъ горъ*, и сие имя весьма пространно и суще отъ вершины Яика до вершины Оби [там же, с.

36]. Приведенная этимология не находит подтверждения в современных научных лексикографических источниках. По данным словаря М. Фасмера, «...Алтай – название горного хребта на русско-монгольской границе, из монг. *Altai* «Алтайские горы», калм. *Alta* – то же, алт., тел., леб., койб. *Altai*» [4, ч. 1, с. 72]. Фасмер, ссылаясь на Рамштеда, предполагал, что данный топоним «восходит к монг. *altan* «золото», в то время как Радлов <...> высказывал менее убедительные соображения о тюрк. *al* «высокий» и *taiga*. Отсюда название алтайцы мн. – тюрк. народность в Бийском р-не Алтайского края (они же – белые калмыки)» [там же, с. 72].

Другой исследователь – О.Т. Молчанова, рассуждая о происхождении топонима Алтай, отмечает наличие нескольких точек зрения на языковую принадлежность данного апеллятива: «В.В. Бартольд <...>: «древнейшее тюркское название для Южного Алтая – Алтын-йыш «золотая чернь». <...> Если нынешнее название также восходит к слову, означающему «золото», то это может быть только монгольское *алтаи* или *алта* <...> при калмыцком владычестве. <...> В.В. Радлов исходил из основы *ал* «высокий», а не *алт* «золото». У ряда исследователей есть попытка связать Алтай с тюркским *ала+тау* «пестрые или пегие горы», либо с *ал* – высокий, *тай* – гора. <...> Районы Алтая с древних времен были местом обитания многих тюркских народов» [5, с. 131]. По мнению Молчановой О.Т., Алтай есть название именно монгольского происхождения, имеющее значение «золотоносный» или «место, где есть золото». В монгольских языках слова *алтан* и *алт* означают *золото*. Очевидно, что В.Н. Татищев в XVIII веке связывал слово *Алтай* с *алтын*. В таком значении отмечена лексема в «Материалах...» И.И. Срезневского: «... алтын – денежная единица въ 6 денег=3коп.» [6, ч. 1, с. 18]. Первое письменное упоминание *алтына* встречается в Договорной грамоте Дм. Ив. 1375 г.: «А почнуть твои искати передъ насъ...хоженого въ городе алтынъ, а за правду два» [там же]. И.И. Срезневский уточняет, что в татарском языке *алтынъ* значит – шесть, а *алтун* – золотой [там же].

Гидронимы. Группа гидронимов в лексикографических источниках XVIII века представлена следующими лексемами: *Ануй, Алей, Бия, Катунь, Лебедь, Обь, Телецкое озеро (Алтын-көл, Тёльс-көл)*.

Ануй. В словаре Максимовича в одной статье описываются две реки с одинаковым названием: «АНУЙ рѣка, одна впадаетъ съ восточной стороны въ рѣку *Колыму*, и по ней былъ обыкновенный путь въ *Анадырской острогъ*; другая впадаетъ въ рѣку *Обь* и на ней находится слѣдующая крѣпость» (Ануйская крепость) [2, ч. 1, с. 37]. Вторая река и крепость находилась на территории современного Алтайского края недалеко от г. Бийска.

Алей. Слово зафиксировано в словаре Л.М. Максимовича: «АЛЕЙ рѣка въ Кузнецкомъ уѣздѣ, течетъ изъ Зюнгорскаго владѣнія и Алтайскихъ горъ въ рѣку *Обь* съ лѣвой стороны выше рѣки *Барнаула*». Незначительно измененное описание приводится также в словаре В.Н. Татищева: «АЛЕЙ, рѣка въ Кузнецкомъ уѣздѣ, течетъ изъ Зюнгорскаго владѣнія Алтайскихъ горъ въ рѣку *Обь*, съ лѣвой стороны выше *Барнаула*». Татищев убрал союз *и*, и тем самым отнес Алтайские горы к Джунгарским разделениям. Автор также убрал слово *река* («выше рѣки *Барнаула*» – «выше *Барнаула*»), что создает неопределенность (имеется ввиду река Барнаул или завод и населенный пункт?).

Бия (одна из самых крупных рек Алтая, соединяясь с Катунью, образует Обь). В словаре Ф.А. Полунина «БИ рѣка, произтекающая из Телескаго озера, по соединении своемъ съ рѣкою Катунью, составляетъ рѣку *Обь*. Имена *БИ* и *Катунь* значат господина и госпожу, Князя и Княгиню» [1, с. 29].

Словарь В.Н. Татищева содержит следующую информацию: «БІА, рѣка въ Кузнецкомъ уѣздѣ, изъ озера *Телеутъ*, и совокупя съ права рѣку *Лебедь*, именована *Обь*» [2, ч. 1, с. 156]. Описание довольно точное, что свидетельствует об изучении территорий, расположенных вверх по течению Бии. Примечательно, что в этом описании упоминается гидроним *Лебедь* (река в Турочакском районе Республики Алтай, приток Бии). Тем самым, обнаруживается свидетельство закрепления русского этноса в топонимическом пространстве Горного Алтая уже в XVIII веке [7].

В «Новом и полном географическом словаре Российскаго государства» (1788) Л. М. Максимовича зафиксирована следующая информация: «БИ рѣка, произтекающая из Телескаго озера, по соединении своемъ съ рѣкою Катунью, составляетъ рѣку *Обь*. Имена *БИ* и *Катунь* значат господина и госпожу, Князя и Княгиню. По сей рѣкъ прозванъ городъ *Бийскъ*» [2, ч. 1, с. 80]. Первоначально русские переселенцы могли называть реку Би, что отражено в написании (две буквы). Такое написание оного в словарях Ф.А. Полунина и Максимовича закреплено и отражено в другом топониме *Бикатунский острог*. В словаре Ф.А. Полунина острог назван крепостью – *Биская крепость* (БИ+СК+АЯ). Алтайское название *Бий* – *господин* (язык-источник этого слова, по словам А.М. Молчановой не ясен: древнетюркское, самодийское, тунгусо-манжурское) [5, с. 159].

Катунь. В словаре Ф.А. Полунина ещё нет отдельной статьи по определению топонима *Катунь*, что объясняется направлением, по которому шло освоение Горного Алтая (по реке *Бии*). Однако гидроним *Катунь* упоминается, например, при описании реки *Бии* и *Бийской* крепости. В словаре Л. М. Максимовича

Катунь уже описана в отдельной статье: «**Катуня**, рѣка того же Намѣстничества, течетъ изъ Алтайскихъ горъ более 400 верстъ, и по соединении своемъ съ рѣкою **Биею** составляетъ Обь» [2, ч. 2, с. 217]. В словаре В.Н. Татищева: «**Катунь**, рѣка в Кузнецкомъ уезде, течетъ изъ горъ Алтайскихъ более 400 верстъ, и впадаетъ в реку Обь, с левой стороны ниже Бикатунского острога» [3, ч. 3, с. 187]. Как видно из примеров, современное написание гидронима *Катунь* появилось только в словаре В.Н. Татищева. Однако словарь Л.М. Максимовича, вышедший ранее, содержит более точную информацию, поскольку указывает, что именно слияние рек *Би* и *Катуни* образует *Обь* (у В.Н. Татищева Катунь впадает в Обь). По мнению О.Т. Молчановой существует несколько объяснений для названия *Катунь*. Однако коренные жители современного Горного Алтая связывают это имя с *кадын* – царица, ханша, дама (местное название реки – Кадын-Суу). Л. А. Покровская, проследившая развитие данного слова в тюркских языках, замечает: «Кадын/хатун известен большинству тюркских языков. Встречается он и во многих памятниках: «qatun» дама (княгиня); хъатун «жена важного человека». Таким образом, в древнетюркских памятниках зафиксировано два фонетических варианта этого слова qatun и хъатун, различающиеся начальным согласным, что наблюдается и в современных тюркских языках. <...> По сравнению с вариантами древних памятников в современных тюркских языках последовательно проводится гармония гласных а-ы. <...> По своей семантике слово *кадын/хатун* мало дифференцировано в различных тюркских языках – женщина, жена» [цит. по 5, с. 215].

Обь. В словарях Ф.А. Полунина и Л.М. Максимовича *Обь* представлена как «славная рѣка въ Сибири, проистекающая подъ именемъ Би изъ Телескаго озера, у татаръ Алтынъ Куль называемаго <...> Втекающія въ нее большія рѣки, суть слѣдующія: Катуня, по соединении которой съ рѣкою Биемъ начинается имя Обь...» [1, с. 217; 2, ч. 4, с. 6]. В статьях упоминается название реки *Чумышъ*, которая также протекает по территории Алтайского края и впадает в Обь. Подробное описание Оби занимает в словарях около 2 страниц (Л.М. Максимович использовал описание, приведенное в словаре Ф.А. Полунина). Авторами словарей отмечается, что разные народы, живущие по течению реки, называют её разными именами (*Умарь, Еме, Ась*).

Телецкое озеро. Обратимся к описанию важнейшего природного объекта в Горном Алтае – *Телецкому озеру*. Гидроним встречается под разными названиями: *Телецкое, Алтын-көл, Тёлс-көл*. Расположен водоём в северо-восточной части Алтая. Русским озеро стало известно еще в начале XVII столетия, тогда-то оно и получило название по имени *Тёлс-көл* племени *тёлс*, населявшим в те времена его верховья (*тёлс* – название сеоков у алтай-кижи, телеутов, теленгитов). Истории известен год (1633), когда казаки под предводительством боярского сына Петра Сабанского впервые посетили Телецкое озеро. В дальнейшем оно стало предметом изучения многих исследователей: геологов, географов, историков, биологов и т.п. [5, с. 307]. Этимология названия появляется уже в словаре Ф.А. Полунина. В данном лексикографическом источнике приводятся четыре на-

звания озера: *Алтынъ, Телеское, Алтынкуль, Алтынноръ*: «АЛТЫНЪ озеро, по руски ТЕЛЕСКОЕ, название сіе получило отъ живущаго при немъ Татарскаго народа, называемаго *Телесы*. Татары называютъ его АЛТЫНКУЛЬ, а Калмыки АЛТЫННОРЪ» [1, с. 9]. Автор словаря не дает пояснений, что значит Алтынъ и Алтынкуль. Как видим, русские дали название озеру по племени – Телецкое, обозначив его принадлежность инородцам. Подробности в описании озера, собранные разными экспедициями, подтверждают то, что оно представляло интерес для Российской империи. Так, из данного словаря современники Ф.А. Полунина получали информацию о размерах озера, о его состоянии в разные времена года: «Оно длиною 126, а ширину 84 верстъ. Подъ сѣверъ простирающаяся половина оно-го иногда зимою замерзаетъ, такъ что по льду ходить можно, а полуденная никогда не замерзаетъ, дно глубоко и каменисто вода въ семь озеръ, как и въ прочихъ тамошнихъ рѣках, прибавляется, не по обыкновенію другихъ странъ, въ срединѣ самого лѣта, когда отъ жесткихъ жаровъ снѣгъ на высокиихъ горахъ растаявши в оное озеро стекаетъ отъ вѣшной же теплоты оной снѣгъ разстаетъ не можетъ» [там же, с. 9]. В словаре Л.М. Максимовича, основанном на работе Полунина, также приводятся четыре названия озера: *Алтынъ, Телеское, Алтынкуль и Алтынъ Норъ*. Более того, описание озера полностью (вплоть до знаков пунктуации) совпадает со статьей в словаре Ф.А. Полунина, изданного пятью годами ранее (1773 г.). В статье «Россия» перечисляются «...Знатнѣйшіе озера в России: 1) Ладожское озеро, 2) Онежское озеро, 3) Чудское озеро, 4) Ильмень озеро, 5) Бѣлое озеро, 6) Алтынъ, или Алтай озеро, иначе Телецкимъ называемое, 7) Байкаль...» [2, ч. 4, с. 172-178]. В словаре В.Н. Татищева нет отдельной статьи, посвященной Телецкому озеру, однако оно упоминается при описании реки Би. В своём труде автор приводит единственное название озера – Телеузь (возможно, не различные Телеутов и Телёсов). Поскольку словарь В.Н.Татищевым не был завершен (издано 3 тома, содержащие слова до буквы «К»), то можно предположить, что озеро могло быть описано в отдельной статье на букву «Т» (озеро Телеузь).

Таким образом, Алтай был объектом внешнего наблюдения, изучения и описания с момента вхождения территории в состав имперских пространств России. Лексикографические источники XVIII века прямо или косвенно относили следующие топонимы к территории горного и степного Алтая: *Алтайские горы, Алтын озеро (Телеское, Алтынкуль), Бия, Катунь, Ануй, Лебедь, Чумыш, Ануйская крепость, Бикатунский острог / Бийская крепость / Бийск, Катунская крепость, Барнаул*. Ограниченный фактический объем онимов, связанных с территорией современного Горного Алтая (Республика Алтай), свидетельствует о его ещё слабой изученности в исследуемый период. В то же время, сам факт наличия топонимов Алтая в географических словарях обширной Российской империи XVIII века свидетельствует о важности включения их в общее топонимическое пространство России с дальнейшим формированием региональной идентичности субъекта и её последующей репрезентацией в политическом пространстве государства.

Библиографический список

1. Полунин Ф.А. *Географический лексикон Российскаго государства*. Москва: Напечатано при Императорском Московском университете, на иждивении Христиана Людвиг Вевера, 1773.
2. Максимович Л.М. *Новый и полный географический словарь Российскаго государства*. Ч. 1-6. Москва: Университетская типография, у Н. Новикова, 1788 – 1789.
3. Татищев В.Н. *Лексикон российской исторической, географической, политической и гражданской*. Ч. 1-3. Санктпетербург: Тип. Горнаго училища, 1793.
4. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: В 4-х т. Москва: Прогресс, 1986 – 1987.
5. Молчанова О.Т. *Топонимический словарь Горного Алтая*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алт. кн. Изд-ва, 1979.
6. Срезневский И.И. *Материалы для словаря древнерусского языка* Т. 1-3. Репринтное издание. Москва: Книга, 1989.
7. Попов А.В., Драчева С.И., Баданова Т.А. Русские названия в топонимическом пространстве бассейна Телецкого озера. *Диалог культур: поэтика локального текста*. Горно-Алтайск: Библиотечно-издательский центр ГАГУ, 2018: 256 – 264.

References

1. Polunin F.A. *Geograficheskij leksikon Rossijskogo gosudarstva*. Moskva: Napechatano pri Imperatorskom Moskovskom universitete, na izhdivenii Hristiana Lyudviga Vevera, 1773.
2. Maksimovich L.M. *Novyj i polnyj geograficheskij slovar' Rossijskago gosudarstva*. Ch. 1-6. Moskva: Universitetskaya tipografiya, u N. Novikova, 1788 – 1789.
3. Tatischev V.N. *Leksikon rossijskoj istoricheskoi, geograficheskoi, politicheskoi i grazhdanskoi*. Ch. 1-3. Sanktpeterburg: Tip. Gornago uchilisha, 1793.
4. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*: V 4-h t. Moskva: Progress, 1986 – 1987.
5. Molchanova O.T. *Toponimicheskij slovar' Gornogo Altaya*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskoe otdelenie Alt. kn. Izd-va, 1979.
6. Sreznevskij I.I. *Materialy dlya slovarya drevnerusskogo yazyka* T. 1-3. Reprintnoe izdanie. Moskva: Kniga, 1989.
7. Popov A.V., Dracheva S.I., Badanova T.A. Russkie nazvaniya v toponimicheskom prostranstve bassejna Teleckogo ozera. *Dialog kul'tur: po'etika lokal'nogo teksta*. Gorno-Altajsk: Bibliotечно-izdatel'skij centr GAGU, 2018: 256 – 264.

Статья поступила в редакцию 19.03.19

УДК 82.0 + 908 (470)

Prantsova G.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: prantsova@list.ru

TRAINING OF BACHELORS TO LOCAL EDUCATIONAL ACTIVITY AS A COMPONENT OF A MULTIPLICATIVE MODEL OF ACTUALIZATION OF THE FACTS OF THE LITERATURE LIFE OF THE REGION. The article discusses the role of a university literacy course in training of specialists who know the regional culture, who are able to pass on their knowledge to others and take an active part in formation of “the holistic personality” (MS Kagan) in the educational process. The literary material is interpreted not only as a source of information about the facts of the literary life of the region, but also as a basis for teaching the bachelors independent practical local history activities, making them acquainted with effective forms, methods and technologies of organizing work on literary local history for the implementation of a regional component in a general education institution. The author emphasizes that it is necessary to take into account the levels of work of students with material when studying a course in literary local history: 1) obtaining ready information from various sources containing information about literature and culture

of a particular region (tutorials, popular science literature, video, teacher story and/or lecture, student presentations, etc.); 2) activities aimed at finding, researching, processing and presenting information related to the literature of the native land (based on local museums, archival documents, literary sources, the regional press, etc.); 3) independent research activities on the study of "white spots" on the literary map of his native land. This approach is designed to promote the consistent formation of the necessary level of knowledge about the regional culture and practical skills of local history activities among bachelors, which will allow to realize a competence-based approach in education. As the author emphasizes the success of the tasks of the course of literary local history is largely determined by the combination of traditional and innovative forms and methods of work in the process of mastering the local history course. This statement is substantiated and demonstrated on a concrete example. The importance of the chronological principle in the construction of the course of literary regional studies is emphasized. This gives an opportunity to pair the main course of literature and regional components and help students present the artistic work of the countryman-writer as a phenomenon of national culture.

Key words: regional component, local history, independent research activities.

Г.В. Пранцова, канд. пед. наук, проф., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: prantsova@list.ru

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МУЛЬТИПЛИКАТИВНОЙ МОДЕЛИ АКТУАЛИЗАЦИИ ФАКТОВ ЛИТЕРАТУРНОЙ ЖИЗНИ РЕГИОНА¹

Рассматривается роль вузовского курса литературного краеведения в подготовке специалистов, знающих региональную культуру, способных передать свои знания другим и принять деятельное участие в формировании «целостной личности» (М.С. Каган) в процессе образования. Литературно-краеведческий материал трактуется не только как источник информации о фактах литературной жизни региона, но и как основа для научения бакалавров самостоятельной практической (краеведческой) деятельности, знакомства их с эффективными формами, методами и технологиями организации работы по литературному краеведению для реализации регионального компонента в общеобразовательном учреждении. Автор отмечает, что при освоении курса по литературному краеведению необходимо учитывать уровни работы студентов с краеведческим материалом: 1) получение готовой информации из различных источников, содержащих сведения о литературе и культуре определенного региона (учебные пособия, научно-популярная литература, видео, рассказ и/или лекция преподавателя, сообщения студентов и др.); 2) деятельность, направленная на поиск, исследование, обработку и представление информации, связанной с литературой родного края (на базе местных музеев, архивных документов, литературных источников, региональной печати и др.); 3) самостоятельная исследовательская деятельность по изучению «белых пятен» на литературной карте родного края. Такой подход призван способствовать последовательному формированию у бакалавров необходимого уровня знаний о региональной культуре и практических навыков краеведческой деятельности, что позволит реализовать компетентностный подход в образовании. Успешность выполнения задач курса литературного краеведения, как подчеркивает автор, во многом определяется сочетанием в процессе освоения краеведческого курса традиционных и инновационных форм и методов работы. Это утверждение обосновывается и демонстрируется на конкретном примере. Особо подчеркивается значимость хронологического принципа в построении курса литературного краеведения, что даст возможность для сопряжения основного курса литературы и регионального компонента, поможет студентам представить художественное произведение писателя-земляка как явление отечественной культуры.

Ключевые слова: региональный компонент, литературное краеведение, самостоятельная исследовательская деятельность.

Современное общество, по мысли философа М.С. Кагана, нуждается «в свободной и гуманистически ориентированной личности» каждого его члена [1, с. 660]. Формирование такой «целостной личности», с широкими и разносторонними знаниями, уравновешенными нравственными, гражданскими и эстетическими ценностями и с умением воплощать их в реальном поведении, требует «совмещения таких способов воздействия на формирующуюся личность, которые могли бы эффективно развивать ее способность мыслить, чувствовать, воображать, любить и образно воссоздавать реальность» [1, с. 661]. И здесь велика роль искусства, в частности литературы, которая занимает достойное место в школьной и вузовской (гуманитарные факультеты) программах. Содержание литературы как учебной дисциплины, представлено достаточно многогранно. В этой связи нельзя не оценить внедрение в школьную программу регионального предмета «Литературное краеведение», содержание и методика освоения которого, а также способы введения литературно-краеведческого материала в современное литературное образование активно разрабатываются (А.В. Даринский, Н.Г. Перевозчикова, А.Г. Прокофьева, Н.П. Терентьева и др.).

Литературное краеведение – это область знания о литературе, это своего рода история литературы, но, как отмечал В.Г. Смирнов, «отличающаяся особым подбором материала, особым аспектом его рассмотрения» [2, с. 57]. Функции литературного краеведения многообразны: установление взаимосвязи литературы и культуры; представление того или иного края через художественную литературу, фольклор; нравственное и эстетическое воспитание личности и др. Исходя из этого, можно утверждать, что литературно-краеведческий материал представляет собой извлеченную из художественного произведения «совокупность знаний о том или другом крае, изучение его природы, истории, экономики, быта и т. п.» [3, с. 118]. При этом литературное краеведение понимается как своеобразная, оригинальная сфера культурологических знаний, которая вычленяется из многообразия краеведческих сведений, относящихся к литературному и культурному достоянию края.

Литературное краеведение, призванное реализовать на практике метапредметный подход к изучению литературы в школе, может раскрыть учащимся сложность человеческих отношений и красоту природы, расширить их культурный кругозор, побудить к открытию новых областей знания и к творчеству, усовершенствовать их навыки сопоставления художественных произведений «большой» (отечественной) и «малой» (региональной) литератур.

Разумеется, задачи в области литературного краеведения, стоящие перед современной школой, обширны и сложны. Реализация их возможна при наличии специалистов, знающих региональную литературу и культуру и способных не только на должном уровне донести свои знания, свою эрудицию до учащихся,

но и развить в них интерес к истории и литературе родного края, способность и готовность заниматься творческой и научно-исследовательской деятельностью в области литературного краеведения. Именно такого специалиста и призвана готовить высшая школа. Кроме того, как отмечает М.С. Каган, в вузе должно осуществляться «формирование сознания гражданского ответственности... за судьбу своей страны» (мы бы добавили – и малой родины), должны «передаваться умения практической деятельности в той ли иной ее области» [4, с. 699; 701].

Таким образом, введение в учебный план гуманитарных вузов специальных курсов (курсов по выбору), связанных с литературным краеведением, является требованием времени, так как любой из таких курсов имеет двойную направленность: с одной стороны, обогащает студентов знаниями о литературе родного края во взаимосвязи с отечественной и мировой литературой, научает использовать полученные знания в практической (краеведческой) деятельности; с другой – готовит будущих учителей-словесников к реализации регионального компонента в общеобразовательной школе, реализуя компетентностный подход в образовании.

При освоении курсов по литературному краеведению выделяются несколько уровней работы студентов с краеведческим материалом: 1) получение готовой информации из различных источников, содержащих сведения о литературе и культуре определенного региона (учебное пособие, энциклопедия, мемуарная и научно-популярная литература, документальный и художественный фильмы, рассказ и/или лекция преподавателя, сообщения студентов и др.); 2) деятельность (на базе местных музеев, архивных документов, литературных источников, региональной печати и др.), направленная на поиск, исследование, обработку и представление информации, связанной с литературой родного края; 3) самостоятельная исследовательская деятельность студентов по изучению «белых пятен» на литературной карте родного края.

Цели освоения курса «Литературное краеведение», его содержание определяют выбор форм занятий. Это могут быть экскурсии в местные литературные музеи, занятие – «портрет» (представление писателя-земляка), семинар, читательская конференция по творчеству того или иного регионального писателя; литературно-краеведческие игры (например, «Деревенские посиделки» на основе песенного творчества Матрены Смирновой) и др.

В последние десятилетия филологические и педагогические науки уделяют особое внимание разработке форм организации занятий по литературному краеведению, обогащают методический арсенал преподавателя разнообразными методами и приемами, новыми технологиями. При этом, что особенно ценно, инновации в изучении литературы сочетаются с традиционными подходами (А.Г. Прокофьева, Н.Г. Перевозчикова и др.).

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 18-412-580005.

Покажем это на примере одного из занятий курса по выбору «Литературное краеведение». Тема занятия – «Тема коллективизации в литературе 30-х годов XX столетия». Региональная (пензенская) литература представлена произведениями А. Малышкина и П. Замойского.

Готовясь к занятию, необходимо выделить ключевую проблему, которую предстоит решать и в процессе самостоятельной работы, и на занятии. Проблема может быть выдвинута, например, такая: *Произошедшее в литературе 30-е годы – это типичное явление для всех литератур или оно является особенностью только русской литературы? Чего больше в литературе этого периода – следования традициям или новаторства? Каков характер новаторских подходов? Можно ли говорить о 30-х годах как об апофеозе соцреалистической парадигмы в литературе?*

Одним из приемов овладения студентами характерными понятиями, из которых складывается культурно-историческая картина определенного периода, является создание «словаря эпохи». Составление его проводится по тематическим гнездам: общественно-политическая лексика (нэп, тоталитаризм, «культурный» соцреализм, террор, «массовый человек»), эстетическая (сталинский классицизм в архитектуре, соцреализм в изобразительном искусстве) и литературоведческая (социалистический реализм, каноны соцреализма, эстетическое «подполье», «производственная проза») терминология.

Занятие организуется с использованием технологии группового взаимодействия. Основным способом организации взаимодействия самостоятельной деятельности студентов при подготовке к занятию является метод «творческая группа» [5, с. 195-200]. На первом – организационном – этапе (до занятия) тема «разбивается» на несколько частей; создаются творческие группы; определяются критерии их деятельности. На подготовительном этапе студентами осуществляется индивидуальное изучение проблемы; затем (уже на занятии) проводится совместное ее обсуждение в группе и определяется способ презентации результатов исследования. На последнем – основном – этапе каждая группа представляет подготовленный материал (работающий на общий результат занятия).

При подготовке к занятию студенты руководствуются информационными карточками, содержащими задания, направленные на понимание особенностей общественной и культурной ситуации в стране, а также задания, раскрывающие своеобразие прозы того периода на примере романа А. Малышкина, вопросы, ориентирующие на сопоставление романа с произведением другого писателя-земляка (если такое возможно) и произведением/произведениями из основного потока отечественной литературы. Кроме этих заданий, каждая из групп в ходе занятия получает дополнительное задание, так или иначе связанное с самостоятельным исследуемой проблемой, что позволяет студентам глубже осмыслить особенности анализируемого произведения. Характер заданий различный: работа с внесюжетными элементами романа; обращение к художественным универсалиям (дорога, дом, скитальчество и др.); интерпретация произведения другими видами искусства (в данном случае – иллюстрации к роману).

Приведем несколько примеров заданий на информационных карточках.

Сложнее всего оказывается для студентов постижение особенностей соцреализма, на которые опирался Малышкин, создавая роман «Люди из захолустья». В этой связи уместно для обсуждения в группах предложить следующие проблемы:

- Прочитайте фрагменты статей исследователей разных лет (Д. Марков, Л. Тимофеев, Л. Егорова, П. Чекалов, К. Кларк) о методе социалистического реализма. Как вы думаете, чем отличается понятие «социалистический реализм» от придуманного М. Горьким определения «романтический реализм»?
- Назовите способы характеристики образов литературных персонажей в романе. Согласитесь ли вы с утверждением, что малышкинский герой, как правило, является «однокачественным», то есть в характере его доминируют черты одного свойства? Если да, то подтвердите это, составив характеристику любого из персонажей. Какова цель именно такого изображения героя?
- Литературовед М.М. Бахтин отмечал, что «творческая воля автора объемлет сотворенный ею мир персонажей» [6, с. 170]. В какой степени и как «писательская воля» распространилась на героев рассказа? Докажите, что доминирующим в изображении персонажей является социальный аспект: автор, ориентируясь на те модели, которые служили целям социального общения в

тоталитарную эпоху, «дает» каждому из своих персонажей (например, Журкину, Петру Соустину, Подопригоре, Ольге) социальную роль и в соответствии с ней «организует» его поведение, характер.

В результате характеристик героев студенты приходят к выводу, что отдельные образы – это образы-схемы (например, Петр Соустин, Журкин, Подопригора, Дуся, Поля...). А. Малышкин, следуя формулам соцреализма, разрабатывает несколько конкретных черт, которые «укладываются» в схему социальной роли персонажа. Так, в Петре Соустине отражена психология злого врага советской власти, а Журкин представляет собой человека, перевоспитавшегося (точнее, почти перевоспитавшегося) под воздействием общего дела и под влиянием коммуниста Подопригоры.

При анализе романа А. Малышкина «Люди из захолустья» принципиальную роль играет отбор ключевых проблем, демонстрирующих, с одной стороны, реализацию канонов соцреализма в произведении, а с другой – неоднозначное отношение писателя к происходящему в стране. «Заданность» темы, идеи произведения старшеклассники постигают в процессе анализа заключительной главы, «завершительной части», которая и «дает... отгадку, почему эта книга появилась в советской печати» (А. Солженицын).

• Прочитайте главу «Песня» из романа А. Малышкина «Люди из захолустья». Проанализируйте ее, опираясь на предложенные вопросы: 1) Какое впечатление произвел на Журкина деревообделочный завод? Что он переживал, наблюдая работу других? 2) Как определилась его судьба на заводе? Что испытывал герой? Чем объяснял он свою страсть к работе, ту «лихорадку», которая «обуяла его»? 3) Что означает «радость духа», охватившая Журкина? В чем еще проявилась его активность? 4) Какова роль Подопригоры в приобщении Журкина к общему делу? 5) Отношение Журкина к Петру? Можно ли говорить о разрыве их отношений? 6) Каков смысл названия главы? 7) Докажите или опровергните оценку, данную финальной части романа А.И. Солженицыным: «Последняя часть романа – победоносно-очистительная. Оптимистический конец, заказанный всем советским книгам. <...> Тут и прямые сентенции: «все на этой земле, сооружения, люди, подвиги, хотело, рвалось превысить черту всегдашнего, житейского»; «над строительством, над близящимся социализмом, плыли весенние облака, хлестал голубой ветер», – к победному финалу успешно приспела и весна» [7].

Работая с «пензенским» текстом, будущие учителя-словесники отчетливо видят противоречия писателя в подходе к раскрытию темы коллективизации. Отмечают, что Малышкин, например, не скрывает своего отношения к отдельным людям, проводящим эту «кампанию» (коллективизацию). Студенты, рассматривая образы Кузмы Федоровича и Бутырина, обращают внимание не столько на их пролетарское происхождение (в Мшанске Пензенской губернии были и другие бедняки), сколько на личностные качества (наглость, воинствующее невежество, стяжательство), которые сделали (вкупе с происхождением) их вершителями судьбы мшанцев.

Таким образом, внимание к творчеству А. Малышкина при рассмотрении проблемы «Тема коллективизации в литературе 30-х годов XX столетия» прослеживаются основные каноны соцреализма, выявляются подходы к теме коллективизации в литературе того периода, а также осуществляется знакомство с личностью писателя, который в период «художественного монолизма» пытался показать (и художественно отобразить) свою отношение к происходящему.

Следующий этап в работе студентов – сопоставление проанализированного произведения («Люди из захолустья» А. Малышкина) с произведением на ту же тему другого писателя-земляка – П. Замойского «Лапти». Затем следует сравнение подходов к изображению эпохи 30-х годов XX века в основном потоке отечественной литературы, например, в романе М. Шолохова «Поднятая целина». Таким образом, «сквозная» тема в русской литературе XX века позволяет сопоставить литературную жизнь конкретного региона и страны, показать писателя-земляка в контексте создавшей его культуры.

Курс «Литературное краеведение» в вузе должен строиться на основе хронологического принципа, чтобы соответствовать историческим эпохам, изучаемым в основном курсе русской литературы, что даст возможность для сопряжения основного и регионального компонентов, поможет студентам представить художественное произведение как явление (или факт) развивающейся отечественной культуры, овладеть навыками краеведческой деятельности.

Библиографический список

1. Каган М.С. Образование, воспитание, культура. *Каган М.С. Избранные труды*: в 7 томах. Т. 3. Труды по проблемам теории культуры. Санкт-Петербург: ИД «Петрополис», 2007: 660 – 663.
2. Смирнов В.Г. *Художественное краеведение в школе. Из опыта работы учителя-словесника*. Москва: Просвещение, 1987.
3. *Словарь русского языка*: В 4 томах. Москва: Русский язык, 1983; Том 2.
4. Каган М.С. Педагогические проблемы воспроизводства российской интеллигенции. *Каган М.С. Избранные труды*: в 7 томах. Том 3. Труды по проблемам теории культуры. Санкт-Петербург: ИД «Петрополис», 2007: 682 – 703.
5. Никитина Н.Н. Технология группового и коллективного взаимодействия. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. *Основы профессионально-педагогической деятельности*: учебное пособие. Москва: Мастерство, 2002.
6. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
7. Солженицын А.И. Из «Литературной коллекции». *Новый мир*. 1997; 1. Available at: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1999/10/solgen.html

References

1. Kagan M.S. *Obrazovanie, vospitanie, kul'tura. Kagan M.S. Izbrannye trudy*: v 7 tomah. T. 3. Trudy po problemam teorii kul'tury. Sankt-Peterburg: ID «Petropolis», 2007: 660 – 663.
2. Smirnov V.G. *Hudozhestvennoe kraevedenie v shkole. Iz opyta raboty uchitelya-slovesnika*. Moskva: Prosveshchenie, 1987.

3. *Slovar' russkogo yazyka: V 4 tomah.* Moskva: Russkij yazyk, 1983; Tom 2.
4. Kagan M.S. Pedagogicheskie problemy vosпроизводства rossijskoj intelligencii. *Kagan M.S. Izbrannye trudy: v 7 tomah.* Tom 3. Trudy po problemam teorii kul'tury. Sankt-Peterburg: ID «Petropolis», 2007: 682 – 703.
5. Nikitina N.N. Tehnologiya gruppovogo i kollektivnogo vzaimodejstviya. Nikitina N.N., Zheleznyakova O.M., Petuhov M.A. *Osnovy professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti: uchebnoe posobie.* Moskva: Masterstvo, 2002.
6. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva.* Moskva: Iskusstvo, 1979.
7. Solzhenitsyn A.I. Iz «Literaturnoj kollekcii». *Novyj mir.* 1997; 1. Available at: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1999/10/solgen.html

Статья поступила в редакцию 09.03.19

УДК 81'42

Putina O.N., senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Perm State University (Perm, Russia), E-mail: onputina@mail.ru

SILENCE: DEFINITIONS AND FUNCTIONS. In the article silence as a category of pragmalinguistics is presented. The author investigates and summarizes numerous definitions of silence in linguistics, reveals and summarizes them. Silence is considered by scientists as a speech act, complex communicative act, cultural sign, communicative activity, concept, pause, multiple-aspect phenomenon, paralinguistic means, communicative error, zero sign, communicative failure and marker of conflict discourse. Silence possesses extensive functional potential. An act of silence is actualized in dialogical units in the English and Russian languages. Actualization is explicated in the form of descriptive constructions and graphically. An act of silence demonstrates communicative meaning and is interpreted in the context.

Key words: **silence, speech act, communicative act, sign, communicative failure, concept, interpretation, functions.**

O.N. Путина, ст. преп. каф. английского языка профессиональной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: onputina@mail.ru

МОЛЧАНИЕ: ДЕФИНИЦИИ И ФУНКЦИИ

В данной статье молчание представлено как категория прагмалингвистики. Автор исследует многочисленные определения молчания в лингвистике, обобщает и систематизирует их. Молчание рассматривается учеными как речевой акт, сложный коммуникативный акт, культурный знак, коммуникативная деятельность, концепт, пауза, многоаспектное явление, паралингвистическое средство, коммуникативный сбой, нулевой знак, коммуникативная неудача и маркер конфликтного дискурса. Молчание обладает широким функциональным потенциалом. Акт молчания актуализируется в диалогических единствах на примере английского и русского языков. Актуализация эксплицируется в виде описательных конструкций или графически. Акт молчания демонстрирует коммуникативную значимость и интерпретируется в условиях конкретного контекста.

Ключевые слова: **молчание, речевой акт, коммуникативный акт, знак, коммуникативная неудача, интерпретация, функции.**

Проблема молчания как полифункционального явления заслуживает серьезного лингвистического исследования. Молчанием прерывается процесс вербальной коммуникации. Участники акта коммуникации могут отдать предпочтение молчанию вместо вербального общения. Подобное действие может быть коммуникативно значимым, то есть, выполнять определенную знаковую функцию в вербальной коммуникации.

В современной лингвистической литературе существует множество определений понятия *молчание*. Так, например, В.В. Богданов рассматривает молчание как нулевой речевой акт и высказывает мнение, что лингвистическому анализу можно подвергать только коммуникативно значимое молчание [1]. С.В. Меликян, напротив, принципиально не различает молчание и паузу, а делает акцент на исследовании молчания в разных лингвокультурных общностях. Он утверждает, что функции акта молчания заложены в сознании говорящих [2, с. 47–52]. Г.Г. Почепцов относит молчание к значащим строевым единицам языка и утверждает, что оно «используется как принятый в данном сообществе знак, наделенный определенным содержанием и относительно однозначно интерпретируемый членами данного сообщества», но признает существующую трудность в разграничении знакового и незнакового молчания [3, с. 90]. В концепции С.В. Крестинского, молчание – это сложная коммуникативная единица, которая включает признаки знаковости и речеактовые характеристики, выражает разные психологические состояния, является маркером социального статуса [4, с. 95]. В связи с тем, что существует большое количество определений молчания в современной лингвистической литературе, предлагается систематизировать подходы исследователей к данной проблеме в следующей таблице (табл. 1).

Молчание, таким образом, рассматривается с позиций теории речевых актов, коммуникативной лингвистики, когнитивистики, конфликтологии, дискурсологии, социалингвистики и психолингвистики. В нашем исследовании мы придерживаемся прагмалингвистической точки зрения и рассматриваем молчание как речевой акт.

Системная классификация функций молчания представлена в концепции С.В. Крестинского: 1) контактная (контактивная): способность акта молчания быть формой диалога и установления контакта, это тот случай, когда слова оказываются излишними; 2) дисконтактная: демонстрирует отчуждение между собеседниками; 3) экспрессивная (эмотивная): является выражением эмоций или психологического состояния говорящего: страха, удивления, радости и т. п.; 4) информативная: отражает способность быть эквивалентом речевого акта с иллюкативной силой одобрения, согласия, просьбы и т. д.; 5) оценочная: выражает отношение к собеседнику и происходящим действиям; 6) рогативная (интеррогативная): выражает вопрос-удивление по поводу предшествующего неожиданного сообщения; 7) когнитивная: выражает мыслительную деятельность, поиск содержания и формы ответа; 8) хезитативная: отражает мыслительные процессы, но с имплицатурой сомнения; колебания, нерешительности; 9) экс-

Таблица 1

Подходы к исследованию молчания

Исследователь	Определение <i>молчания</i>
В.В. Богданов [1]	Нулевой речевой акт, заместитель вербальной реакции.
С.В. Крестинский [4]	Силенциальный коммуникативный акт, сложная коммуникативная единица речи.
Т.Р. Копылова [5]	Культурный знак, феномен общечеловеческой культуры, коммуникативная деятельность и коммуникативный акт.
Л.А. Лазутова, Е.Л. Левина [6]	Концепт с характерными способами реализации с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации.
С.В. Меликян [2]	Пауза, акт речи, важная часть процесса общения, отличающаяся в разных лингвокультурных общностях.
Д.Б. Мухаметов [7]	Феномен многоаспектного характера, значимый компонент русской культуры и литературы.
О.Е. Носова [8]	Паралингвистическое средство, выступающее как стратегия или тактика речи.
Е.В. Падучева [9]	Коммуникативный сбой.
Г.Г. Почепцов [3]	Нулевой знак с определенным содержанием, интерпретируемый членами данного сообщества, речевой акт.
Н.И. Пушина, Н.В. Маханькова, Е.А. Широких [10]	Результат коммуникативной неудачи, несоответствие коммуникативных намерений и отсутствие согласованности между партнерами.
С.И. Чехлыстова [11]	Маркер конфликтного дискурса.
А. Яворски [12]	Широкомасштабный концепт, коммуникативный феномен со множеством проявлений: лингвистических, дискурсивных, социальных, культурных, духовных, метакоммуникативных и др.

пективная: имплицитно ожидание ответа при смене коммуникативных ролей; 10) фоновая: обязательное условие или фон для осуществления каких-либо действий, коммуникативную нагрузку несут при этом невербальные средства

коммуникации; 11) аффективная: выражает способность оказывать на адресата положительное или отрицательное воздействие; 12) стратегическая: преднамеренное, осознанное молчание, нежелание говорить в силу определенных причин; 13) риторическая: сознательное использование молчания с целью формирования определенных эмоций у адресата; 14) синтаксическая: используется для «озвучивания» синтаксических знаков; 15) функция социальной позиции: некая форма поведения в обществе, пассивный протест, неучастие; 16) ролемакширующая: молчание слушающего согласно отведенной ему роли в диалоге; 17) социально-ролевая: выражение социальной роли в обществе, в иерархической структуре, согласно которой в данной ситуации следует молчать; 18) ритуальная: молчание как субъект ритуала (минута молчания, обет молчания) и молчание как условие и фон ритуального действия; 19) этносоциокультурная: молчание обусловлено определенными нормами, культурными, религиозными традициями конкретного этносоциума; 20) акциональная: молчание сопровождается выполнением определенного действия с применением параязыковых средств [4, с. 13].

Данная классификация дает нам основание полагать, что в диалоге молчание полифункционально. Молчание может быть выражено в рамках описательных конструкций: *He said nothing; She nodded; He shook his head and was dumb; I did not reply; He kept silence*. Дисконтрактная и экспрессивная функции молчания представлены в следующем примере: – *Doesn't Arif understand? I'm working for him. For all the family. For the future. I'm working so that he need never work in a shop! You understand me, woman? Can't you understand? I* **She said nothing** [Boyd W. «Gifts»]. Стратегическая функция молчания актуализируется следующим образом: – *Eh bien, Hastings? Are you sure now that delightful women always speak the truth? I did not reply* [Agatha Ch. «The ABC Murders»]. Риторическая функция молчания фиксируется в контексте: – *How do we know this is the lake he was speaking of? It is probably just any lake. What are those Indians saying to him? You can't say a word. You take everything on trust. You'll never see a monster. Only a fool would believe in it. / Mr Beasley said nothing* [Bates H.E. «A Comic Actor»].

Библиографический список

1. Богданов В.В. *Предложение и текст в содержательном аспекте*. Серия: Ars philologica. Санкт-Петербург: Филол. фак. СПбГУ, 2007.
2. Меликян С.В. *Молчание в русском общении. Русское и финское коммуникативное поведение*. Воронеж: ВГУ, 2000: 47 – 52.
3. Почецов Г.Г. Молчание как знак. *Анализ знаковых систем. История логики и методологии науки*: тез. докл. IX Всесоюз. совещ. Киев: Наук. думка, 1986.
4. Крестинский С.В. Коммуникативная нагрузка молчания в диалоге. *Личностные аспекты языкового общения*: Межвуз. сб. науч. тр. Калинин: КГУ, 1989.
5. Копылова Т.А. Молчание как культурный знак. *Вестник Удмуртского государственного университета. Серия история и филология*. 2012; 4: 126 – 129.
6. Лазутова Л.А., Левина Е.Л. Вербальные и невербальные средства выражения концепта «молчание» в немецком языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017; № 6. Ч. 3: 124 – 126.
7. Мухаметов Д.Б. Молчание как компонент русской культуры. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2012; 5 (3): 72 – 82.
8. Носова О.Е. Молчание: стратегия или тактика. *Вестник Башкирского университета*. 2009; Т. 14; № 1: 105 – 109.
9. Падучева Е.В. *Высказывание и его соотносительность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений)*. Москва: Наука, 1985.
10. Пушина Н.И., Маханькова Н.В., Широких Е.А. Коммуникативные неудачи в межкультурной коммуникации: причины, типология, стратегии минимизации. *Вестник Удмуртского государственного университета. Серия история и филология*. 2015; Т. 25; № 6: 28 – 34.
11. Чехлыстова С.И. Нарушение принципов речевого общения в конфликтном дискурсе. *Языковой дискурс в социальной практике*: материалы Междунар. научно-практ. конф. Тверь: ТвГУ, 2016: 267 – 277.
12. Jaworski A. *Silence: Interdisciplinary Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.
13. Крестинский С.В. Молчание как средство коммуникации и его функции в языковом дискурсе. *Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология»*. 2011; Вып. 1: 34 – 37.

References

1. Bogdanov V.V. *Predlozhenie i tekst v sodержatel'nom aspekte*. Seriya: Ars philologica. Sankt-Peterburg: Filol. fak. SPbGU, 2007.
2. Melikyan S.V. *Molchanie v russkom obschenii. Russkoe i finskoe kommunikativnoe povedenie*. Voronezh: VGTU, 2000: 47 – 52.
3. Pochecov G.G. *Molchanie kak znak. Analiz znakovyh sistem. Istoriya logiki i metodologii nauki*: tez. dokl. IX Vsesoyuz. sovesch. Kiev: Nauk. dumka, 1986.
4. Krestinskij S.V. *Kommunikativnaya nagruzka molchaniya v dialoge. Lichnostnye aspekty yazykovogo obscheniya*: Mezhvuz. sb. nauch. tr. Kalinin: KGU, 1989.
5. Kopylova T.A. *Molchanie kak kul'turnyj znak. Vestnik Udmurtskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya istoriya i filologiya*. 2012; 4: 126 – 129.
6. Lazutova L.A., Levina E.L. *Verbal'nye i neverbal'nye sredstva vyrazheniya koncepta «molchanie» v nemecskom yazyke. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2017; № 6. Ch. 3: 124 – 126.
7. Muhametov D.B. *Molchanie kak komponent russkoj kul'tury. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2012; 5 (3): 72 – 82.
8. Nosova O.E. *Molchanie: strategiya ili taktika. Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2009; T. 14; № 1: 105 – 109.
9. Paducheva E.V. *Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu (referencialnye aspekty semantiki mestoimenij)*. Moskva: Nauka, 1985.
10. Pushina N.I., Mahan'kova N.V., Shirokih E.A. *Kommunikativnye neudachi v mezhkul'turnoj kommunikacii: prichiny, tipologiya, strategii minimizacii. Vestnik Udmurtskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya istoriya i filologiya*. 2015; T. 25; № 6: 28 – 34.
11. Chehlystova S.I. *Narushenie principov rechevogo obscheniya v konfliktnom diskurse. Yazykovoj diskurs v social'noj praktike*: materialy Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. Tver': TvGU, 2016: 267 – 277.
12. Jaworski A. *Silence: Interdisciplinary Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.
13. Krestinskij S.V. *Molchanie kak sredstvo kommunikacii i ego funkcii v yazykovom diskurse. Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Filologiya»*. 2011; Vyp. 1: 34 – 37.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 811.161.1'42:316.752

Rebrina L.N., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, leading research worker, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: Inrebrina@volsu.ru
Milovanova M.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: milovanovamv05@yandex.ru

DISCURSIVE CONSTRUCTION LOCAL PATRIOTISM OF THE PAST: CONCEPTUAL BALANCE. The article presents results of a study of conceptual balance of the communicative-textual environment of regional media in the context of the discursive construction of local patriotism of the past. The authors proceed from the understanding of the principle of the balance of the communicative-textual environment as an integral parameter of environmental friendliness. To analyze the relevant linguistic and non-linguistic phenomena, an integrative approach is used based on the theoretical and methodological apparatus for synthesizing the achievements of eco- and sociolinguistics. Local patriotism is considered as a discursive formation, as a discursively formed attitude of the subject and object of patriotism. The subject and the object of patriotism are complex formations of heterogeneous components, differing environmental characteristics. The analysis of the parameters

of the communicative-textual environment that correlates with the conceptual sphere allows us to show that the principle of balance in the above-mentioned sphere determines the features and optimality of a targeted impact on the subject of local patriotism.

Key words: regional media, communicative-text environment, conceptual balance, local patriotism.

Л.Н. Ребрина, д-р филол. наук, доц., ведущий научный сотрудник, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград,

E-mail: lnrebrina@volsu.ru

М.В. Милованова, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: milovanovamv05@yandex.ru

ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ЛОКАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА ПРОШЛОГО В РЕГИОНАЛЬНЫХ СМИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ БАЛАНС

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Администрации Волгоградской области в рамках научного проекта № 18-412-340002 «Социальная категория локального патриотизма в текстах региональных СМИ».

В статье излагаются результаты исследования концептуального баланса коммуникативно-текстовой среды региональных СМИ в контексте дискурсивного конструирования локального патриотизма прошлого. Авторы исходят из понимания принципа баланса коммуникативно-текстовой среды как базового параметра экологичности. Для анализа релевантных лингвистических и нелингвистических явлений используется интегративный подход, базирующийся на синтезе достижений эко- и социолингвистики. Локальный патриотизм рассматривается как дискурсивная формация, дискурсивно формируемое отношение субъекта и объекта патриотизма. Субъект и объект патриотизма представляют собой сложные образования разнородных составляющих, отличающихся, в том числе, средовыми признаками. Анализ соотносящихся с концептуальной сферой параметров коммуникативно-текстовой среды позволяет показать, что принципа баланса в вышеназванной сфере определяет особенности и оптимальность целенаправленного воздействия на субъекта локального патриотизма.

Ключевые слова: региональные СМИ, коммуникативно-текстовая среда, концептуальный баланс, локальный патриотизм.

Представленный анализ осуществлен в рамках исследования лингвистических аспектов конструирования и функционирования социальной категории локального патриотизма в региональных СМИ Волгоградской области с позиций эко- и социолингвистики. Статья посвящена изучению концептуального баланса как параметра экологичности соответствующей коммуникативно-текстовой среды. Актуальность работы обусловлена востребованностью интегративного подхода, обеспечивающего возможность изучения взаимосвязей языка, человека и среды; важностью осмысления закономерностей воздействия в массовой коммуникации в контексте функционирования социальных категорий; влиянием региональных СМИ на социально-экономические, общественно-политические и социокультурные процессы в регионе и недостаточной разработкой соответствующей исследовательской парадигмы; значимостью в современных социально-культурных условиях (ценностный плюрализм, взаимодействие глобализационных и антиглобализационных процессов, реверсивных тенденций, таких, как коллективизм и индивидуализм, социальный нигилизм и социокультурная амбивалентность) феномена локального патриотизма с его консолидирующей функцией и потенциалом в формировании региональной идентичности и солидарности [1; 2; 3].

Оставшийся на протяжении советского периода за пределами фокуса исследовательского интереса локальный патриотизм сегодня все чаще становится объектом исследования [4; 5; 6]. Локальный патриотизм представляет собой социальный конструкт, конституируемый отношением территориально детерминированных субъекта и объекта патриотизма. Данный конструкт актуализируется в темпоральных характеристиках (патриотизм прошлого, настоящего и будущего), базовых структурных компонентах (патриотические сознание, отношение и деятельность), формирующихся в когнитивной, эмоциональной и деятельностной сферах [7]. Объект патриотизма определяется и дифференцируется не только по временным и пространственно-территориальным, но и по разным средовым признакам (социальная, экономическая, политическая, культурная и природная среды, соотносящиеся с потребностями субъекта патриотизма и соответствующими формами сознания). Оптимизация дискурса локального патриотизма способствует противодействию негативным трансформациям патриотизма. Результаты исследования внесут вклад в дальнейшее осмысление социальной роли языка и принципов экологичности коммуникативной деятельности человека, могут быть использованы региональными институтами общественной коммуникационной системы.

В рамках реализуемого интегративного подхода язык, коммуникативная деятельность рассматриваются в парадигме экологии существования [8; 9], с позиций экологичности взаимодействия между языком, человеком (коммуникативная личность) и коммуникативно-текстовой средой, в контексте принципов экологичности данной среды [10], а именно принципа баланса (информационного, концептуального и эмоционального) в качестве базового принципа экологичности [11]. Сбалансированность / несбалансированность названных сфер определяет особенности результирующего целенаправленного воздействия на субъекта патриотизма. Привлекательные для анализа СМИ характеризуются разной адресацией, отвечая разнородности субъекта патриотизма (областные, городские, районные, специализированные).

При характеристике концептуального баланса коммуникативно-текстовой среды релевантным объектом рассмотрения являются особенности пропозиции, под которой мы понимаем семантическую структуру, отражающую взгляд языковой личности на ситуацию, выделяемую ей как значимую (фрагмент действительности, положение дел), включающую термины (указывающие на участников си-

туации) и предикат(ы) (обозначают отношения между объектами и их свойства). При этом мы исходим из возможности градуирования, варьирования истинности пропозиционального содержания в процессе коммуникации, например, посредством введения в высказывание модусных или семантических операторов. Модусные операторы (предикаты, затрагивающие пропозициональную установку) указывают на связь между говорящим и пропозицией (например, могут маркировать его неуверенность, субъективность); семантические операторы идентифицируют предмет речи (например, могут формировать значение приближенности, неопределенности) [12; 13]. Таким образом, градуирование истинности пропозиции возможно посредством снижения категоричности или определенности (семантические операторы: релевантные средства на уровне термина – лексические единицы (ЛЕ) с широкой семантикой, то есть широкой референциальной соотносительностью – *вещь, положение дел, обстоятельства, некто, нечто* и т.д.; релевантные средства на уровне предикации – ЛЕ, снижающие точность пропозиции – *довольно, несколько, какой-то, какой-нибудь, приблизительно, примерно, около, где-то, как-то, когда-то* и т.д., литоты – *не так быстро, едва ли возможно, нет недостатка в ..., не без повода, не без риска, не без потерь* и т.д.; модусные операторы: на уровне пропозициональной установки – предикаты со значением предположения или допущения, акцентирующие субъективность суждения, например, *предполагать, допускать, полагать, считать возможным* и т.д.).

Выполненный анализ сформированного исследовательского корпуса публикации региональных СМИ о фрагментах прошлого региона позволяет заключить, что при дискурсивном конструировании локального патриотизма прошлого снижение категоричности суждений и определенности предьявляемого массовому адресату содержания используется в весьма ограниченном объеме, не является релевантной характеристикой концептуального баланса соответствующей коммуникативно-текстовой среды. Частотность модусных и семантических операторов: 1 словоупотребление на 1150 слов (0,087%). При этом модусные операторы, трансформирующие пропозициональную установку посредством введения модуса полагания / допущения и способствующие снижению категоричности, употребляются гораздо реже (1 словоупотребление на каждые 7552 слов (0,013%)).

Например:

1) Фрагмент статьи «Генерала Ватутина готовы перезахоронить в Волгограде на Мамаевом кургане» о вкладе генерала Ватутина в победу в Сталинградской битве, о решении депутатов Киевского горсовета о демонтаже памятника и уничтожении могилы легендарного полководца в киевском Маринском парке, о предложении волгоградцев перезахоронить героя на главной высоте России (директор музея-панорамы «Сталинградская битва» Алексей Васин: «Это наш генерал, наш сталинградец. В 42-м году Ватутин не сдал Сталинград, и сегодня Сталинград не сдаст Ватутина»): *Некоторые историки и военные эксперты полагают, что украинские националисты целенаправленно охотились на выдающегося советского полководца.* [Крестьянская жизнь, 04.08.2017].

2) Фрагмент статьи «Тогда и сейчас: когда-то в этом доме из последних сил насмерть стояли воины генерала Родимцева» о легендарном Доме Павлова и его героических защитниках: *Другие полагают, что Павлов руководил штурмовой группой, вместе со своими бойцами он занял дом и подготовил его к обороне, оборонной же занимался уже старший лейтенант Иван Афанасьев* [Блокнот, 15.10.2018].

3) Фрагмент статьи «В 40 километрах от Волгограда остались следы разрушенного Тамерланом города» об уникальном историческом, этнографическом объекте (балка Водяновская на окраине города Дубовки – бывшее место рас-

положения золотоордынского города Бельджамен): **Предполагаю, что в этих «тоннелях» были установлены зеркала, способные фокусировать пространство [Волгоградская правда, 13.09.2017].**

4) Фрагмент статьи «Болгарские летчики люфтваффе сбили над Сталинградом 200 советских самолетов», в которой бывший директор музея-панорамы «Сталинградская битва» в канун 75-летия Сталинградской победы сообщает малоизвестные факты о героических сражениях под Сталинградом: **Принято считать, что пленных было 91 400 человек, в том числе 2 с половиной тысячи офицеров и 22 генерала и фельдмаршал Паулюс [Высота 102, 03.02.2018].**

Семантические операторы используются чаще (1 употребление на 1356 слов – 0,074%), при этом преимущественно на уровне предикации, снижая определенность пропозиционального содержания. Например:

1) Фрагмент статьи «Обнимая небо» о **героическом летчике-истребителе Иване Сидорове, родившемся в Светлом Яре и оставившем след в истории малой Родины, о том, как жители поселка хранят память о герое: Центральная улица рабочего посёлка Светлый Яр когда-то называлась Школьной, а 23 апреля 1976 г. ... была переименована в улицу имени Героя Советского Союза Ивана Дмитриевича Сидорова [Восход, 09.05.2018].**

2) Фрагмент статьи «Тогда и сейчас: Сталин превратился в Ленина» об истории уникального памятника Ленину на набережной Красноармейского района г. Волгограда, внесенного в книгу рекордов Гиннеса: **Еще меньше волгоградцев помнят, что на месте Ленина когда-то стоял Сталин [Блокнот, 30.03.2018].**

3) Фрагмент статьи «Своим появлением Царицын обязан калмыцким и татарским бандитам» об истории появления Царицына, о превращении Царицына в неприступную крепость, его огромной роли в обеспечении безопасности на границе с Диким полем (историческая область малозаселённых причерноморских и приазовских степей между Днестром, Доном и Хопром), в противостоянии татарским и калмыцким улусам: **Когда-то из захудалого сторожевого поста Царицын превратился в крепость ... [Блокнот, 24.03.2018].**

4) Фрагмент статьи «Тогда и сейчас: школа имени Сталина пережила бомбежку и стала лицеем» о памятных истории и культуры Волгоградской области, находящемся под охраной государства, о том, как волгоградцы сохраняют исторический объект: **На какое-то время школа №3 исчезла с карты города ... Однако, спустя несколько лет ... школа №3 была возрождена вновь, в своем историческом месте [Блокнот, 30.08.2018].**

5) Фрагмент статьи «Творение императора Петра: Царицынская сторожевая линия» о роли первого российского императора Петра Алексеевича в истории Царицына, о Петров вале, сторожевой линии от Царицына до Панышина, спасшей южную часть России от опустошительных набегов кочевников: **Примерно во второй половине 18 века все регулярные войска снялись с линии, и охрану здесь стали нести исключительно донские казаки [Блокнот, 19.09.2018].**

6) Фрагмент статьи «Сталинград: все для фронта – все для Победы» о развитии танкостроения, машиностроения, судостроения, металлургии, оборонном производстве в Сталинграде, о вкладе промышленности города в победу в Великой Отечественной войне (в 1942 г. Сталинград – центр танковой промышленности СССР (СТЗ – Сталинградский тракторный завод); масштабному оборонному производству способствовало развитое металлургическое производство (завод «Красный Октябрь»)):

Но с началом войны все трудности были преодолены, и к концу 1941 года на СТЗ производили примерно 40 процентов всех Т-34 в СССР. ... В 1941 году на долю «Красного Октября» приходилось около десяти процентов от общего объема стали, выплавляемой в СССР [Блокнот, 01.05.2018].

В основном анализируемые характеристики концептуального баланса релевантны, прежде всего, для публикуемых в региональных СМИ писем, интервью, личных воспоминаний о фрагментах прошлого, преимущественно, о Великой Отечественной войне (соответствующие публикации составляют 3,8% от всех отобранных сообщений региональных СМИ о фрагментах прошлого Волгоградской области).

Следующей релевантной характеристикой концептуального баланса исследуемой коммуникативно-текстовой среды является точность реактуализации фрагмента прошлого. Как было установлено ранее при изучении информационного баланса [14], преобладающим типом фактов, предьявляемым адресату региональными СМИ при формировании образа прошлого региона, является «событие». Полное, приближенное к референтной ситуации описание события должно включать указание на такие значимые компоненты, как участники события, время, место, суть события [15]. Приводимые ниже контексты содержат точное описание события, включают все необходимые компоненты реактуализации, а также указание на предшествующие и последующие события:

1) Фрагмент статьи «Календарь: 22 декабря 1942 год – учреждена медаль «За оборону Сталинграда»: **В этот день, ровно 76 лет назад, решением высшего руководства СССР, была учреждена медаль «За оборону Сталинграда». К моменту появления медали, Сталинградская битва уже вступила в завершающую фазу: плотно окруженные части 6-й немецкой армии планомерно уничтожались бойцами Красной армии. ... Медаль «За оборону Сталинграда» за номером один получил командующий 64-й армией генерал Шумилов. Его войска обороняли южную часть города и взяли в плен фельдмаршала Паулюса. Награда вручалась бойцам Красной армии, сотрудникам НКВД, гражданским лицам, принимавшим активное участие в Сталинградской битве. Медалью**

была награждена работница детского сада Александра Черкасова, которая в дни уличных боев выносила с поля боя раненых, а после освобождения города возглавила добровольческое движение по восстановлению Сталинграда ... [Блокнот, 22.12.201].

2) Фрагмент статьи «Календарь: 57 лет назад Волгоград могли назвать Ленинград-на-Волге» об истории переименования города: **57 лет назад появился город Волгоград. 10 ноября 1961 года был принят указ Президиума Верховного Совета РСФСР о переименовании Сталинградской области в Волгоградскую и города Сталинград в Волгоград. В документе были названы и причины переименования – пожелания трудящихся и общественных организаций города и всей Сталинградской области. По факту же переименование стало результатом выступления Хрущёва на XX съезде КПСС в 1956 году с речью «О культуре личности и его последствиях». С этого съезда и начался в стране процесс десталинизации. ... Кстати, Волгоград был не единственной альтернативой Сталинграду. Наш город предлагали также назвать Геройск или Ленинград-на-Волге ... [Блокнот, 10.11.2018].**

Однако, описываемая характеристика релевантна только для публикаций, формирующих образ прошлого Волгоградской области посредством реактуализации и реинтерпретации самих фрагментов прошлого. Как было установлено на предыдущих этапах исследования, около 75% всего исследованного корпуса составляют сообщения о местах и практиках коммеморации, отличающиеся выведением самого события прошлого за рамки коммуникативного фокуса (опущение отдельных компонентов, релевантных для полных, точных описаний) и акцентирующие внимание на имеющей место коммеморации (традиции, ритуале) [16; 17; 18].

Например:

Фрагмент статьи «В Волгограде почтят память жертв варварской бомбардировки Сталинграда»: **76 лет прошло с той трагической даты. Но до сих пор память о тех страшных днях жива в сердцах свидетелей этих событий. Завтра, 23 августа, в 11 часов у Вечного огня на Аллее Героев состоится митинг памяти жертв массовой бомбардировки города Сталинграда. Волгоградцы почтят память погибших горожан и защитников города на Волге минутой молчания и возложат к подножию мемориала цветы. Памятные мероприятия пройдут и в других районах города. Так, 23 августа с 9 до 10 на площадке перед памятником маршалу Г.К. Жукову пройдет районная акция-митинг «Никто не забыт, ничто не забыто». Участники акции получат бумажного белого голубя как символ мира. Завершится митинг минутой молчания, – сообщили в пресс-службе администрации Волгограда [РИАЦ, 22.08.2018].**

В соответствии с этим исследуемая коммуникативно-текстовая среда характеризуется преобладанием ракурса изображения событий с позиции хранящих память потомков в рамках селективно ограниченного тематического спектра (коммеморация – как инструмент менеджмента памяти), нерегулярностью реактуализаций (приуроченность к значимым историческим датам), преобладающим предьявлением «военного образа» в качестве образа прошлого области, косвенным, «заместительным» характером репрезентаций. Данные факты отражают особенности воздействия региональных СМИ на массового адресата (потенциального субъекта локального патриотизма) при формировании знания об объекте патриотизма (структурная составляющая локального патриотизма) и сопряжены с формированием ценностного отношения к объекту локального патриотизма. С преобладанием сообщений о коммеморации, а именно с интенсивным характером публикаций о коммеморативных практиках, приуроченных к значимым историческим событиям, связана еще одна значимая характеристика баланса, проявляющаяся в рекуррентности содержания в рамках формируемых краткосрочных информационных волн-«каскадов» по данному информационным поводам (см. о феномене информационной волны [19]), что может получить и обратный эффект (утрата интереса адресата, клишированность образов и представлений, осложнение интериоризации).

Следующий важный признак, характеризующий концептуальный баланс коммуникативно-текстовой среды, связан с заголовками как собой, сильной позицией текста. К заголовкам на фоне современных тенденций трансгрессивности медиатекстов и активного распространения модульных текстов [20; 21] предьявляются особые требования (тематическое соответствие, краткость, точность, простые конструкции, активное использование глагольной лексики, адаптация к задаваемому ограничивающим «плоскостным» параметрам). Названные факторы обуславливают доминирование формирующих заголовков (98,971%), позволяющих, как правило, не обращаться к самой статье или ограничиться просмотром чтением [22; 23; 24]. Например: **В Калачевском районе прошла военно-историческая реконструкция «Битва за Сталинград»; Волгоград отпраздновал День Победы; В Волгограде отпраздновали 75-ю годовщину начала контрнаступления под Сталинградом [Волгоград-ТРВ]; Сталинград – родина советских танков; Тогда и сейчас: улица Княгининская в Царицыне стала сквером Саша Филиппова в Волгограде; Тогда и сейчас: Вечный огонь на площади Павших борцов был зажжен от искры генератора Волжской ГЭС; 10 малоизвестных фактов истории волгоградского завода «Баррикады»; Календарь: 12 июля 1926 года на северной окраине Сталинграда состоялась торжественная закладка тракторного завода; Малоизвестные факты Сталинградской битвы: взгляд сквозь 76 лет истории; Top-5 малоизвестных фактов из истории Царицына [Блокнот]; За голову Пассара гитлеровцы назначили награду в**

100 тыс. рейхсмарок; От сарматов до русов: какие племена жили на волгоградской земле? [Вечерний Волгоград]; Снайперские секреты фронтовика из Дубовки Волгоградской области Александра Романенко [Высота 102].

Интригующие / цепляющие заголовки / заголовки-секреты, не раскрывающие тематику статьи, играющие на любопытстве массового адресата и нацеленные прежде всего на привлечение внимания (содержательный аспект отходит на второй план; основная цель заголовка – формирование желания получить скрытую информацию), не релевантны для исследуемого материала (1,019%).

Например:

1) *Сталинерад: город живых и мертвых* [Блокнот, 19.12.2018] (публикация о численности населения в разные периоды истории города, о страшных человеческих потерях и разрушениях во время Сталинградской битвы, о возрождении города);

2) *Тогда и сейчас: в 1913 году Царицын шокировал всю Россию трамваем* [Блокнот, 08.09.2018] (публикация о первом трамвае в Царицыне, созданном в отличие от традиционной практики того времени в Российской империи не бельгийскими, а отечественными специалистами); 3) *Мадам Козинцева ютилась в коммунальной квартире* [Вечерний Волгоград, 13.06.2017] (публикация о героизме сандружинниц в военном Сталинграде, о вкладе в победу руководителя местного отделения Красного Креста Ксении Козинцевой); 4) *«Наступил рай: нас хорошо кормили...»* [Вечерний Волгоград, 04.05.2017] (**воспоминания Л.В. Косенковой о ее детстве в военном Сталинграде, о приходе немцев в Сталинград и освобождении родного города**); 7) *В день рождения улицы Мира волгоградцы «спасли мир» за 60 минут* [Волгоградская правда, 07.11.2018] (об историческом квесте для молодых волгоградцев, посвященном первой восстановленной улице в послевоенном Сталинграде, символу послевоенного возрождения Сталинграда – улице Мира; участники квеста должны были познакомиться поближе с историей улицы Мира, отыскать на улице Мира предметы, символизирующие мир).

Выполненный анализ позволил определить ряд значимых для воздействия на потенциального субъекта локального патриотизма признаков коммуникативно-текстовой среды дискурсивного конструирования локального патриотизма прошлого в региональных СМИ. Формирование знания об объекте локального патриотизма как структурного элемента последнего характеризуется в анализируемых региональных СМИ, с одной стороны, нерелевантностью модификации пропозиции или пропозициональной установки с целью снижения определенности

или категоричности транслируемого массовому адресату содержания. Использование модусных или семантических операторов с указанной целью характеризуется в большей степени публикуемые воспоминания, интервью или письма читателей, присутствующие в анализируемом материале в весьма ограниченном объеме. При этом градуированию чаще подвергается определенность, а не категоричность суждения. Модусные операторы в целом являются низкочастотными единицами в исследуемом материале, что указывает на преобладающее отсутствие экспликации пропозициональной установки. С другой стороны, по причине доминирования при формировании образа прошлого региона публикаций о коммеморативных практиках, большинство сообщений не характеризуется полнотой презентации событий прошлого (приближенностью к референтной ситуации); при этом события представляют собой наиболее часто предьявляемый адресату тип фактов. Преобладание публикаций о коммеморации обуславливает преобладающее предьявление «военного образа» в качестве образа прошлого Волгоградской области и содержательную рекуррентность, способствующую клишированности формируемых образов и представлений, снижению интериоризации. Для публикаций о фрагментах прошлого и о сопряженных с ними местах и практиках коммеморации характерно преобладание информирующих заголовков, что отражает современные тенденции в медиакоммуникации. Приведенные факты указывают на преимущественно селективный и нерегулярный, «заместительный» и, как следствие, «неличный», дистанцированный характер предьявления информации о прошлом региона, что усложняет формирование эмоциональной сопричастности и ценностного отношения.

Источники практического материала

Блокнот. Available at: <http://bloknot-volgograd.ru/>

Вечерний Волгоград. Available at: <http://vv-34.ru/>

Волгоградская правда. Available at: <https://vpravda.ru/>

Волгоград-ТВ. Available at: <http://www.volgograd-tv.ru>

Волжская правда. Available at: <http://gazeta-vp.ru>

Восход. Available at: <http://газетавосход.рф/>

Высота 102. Available at: <https://v102.ru/>

Крестьянская жизнь. Available at: <http://krestyane34.ru/>

РИАЦ – Региональный Информационно-Аналитический Центр, Волгоград. Available at: <http://riac34.ru/>

Библиографический список

- Dahlin Jh. No one is Forgotten, Nothing is Forgotten: Duty, Patriotism, and the Russian Search Movement. *Europe-asia studies*. 2017; 7(69): 1070 – 1089.
- Reclus E. Is patriotism incompatible with love for humanity? *Geographia-UFF*. 2018; 20 (44): 113 – 114.
- Richardson H.C. The Language of Patriotism. *New Republic*. 2018; 9 (249): 4 – 6.
- Jelicic I. The Typographers' Community of Fiume: Combining a Spirit of Collegiality, Class Identity, Local Patriotism, Socialism, and Nationalism(s). *Austrian history yearbook*. 2018; 49: 73 – 86.
- Morrison F. A transfiguration of my local patriotism. *Westerly*. 2017; 2 (62): 87 – 101.
- Volkov Yu.G., Vereshchagina A.V., Lubsky A.V. Patriotism in Local Communities Of The South Russia. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; 8 (9): 143 – 151.
- Лукинова И.А. Патриотизм как продукт социального конструирования. *Новый взгляд. Международный научный вестник*. 2013; 1: 110 – 120.
- Halliday M.A.K. New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics. *The Ecological Reader: Language, Ecology and Environment*. 2001. L.; N.Y.: Continuum.
- Haugen E. The Ecology of Language. *The Ecological Reader. Language, Ecology and Environment*. 2001. L.; N.Y.: Continuum.
- Шамне Н.Л., Шовгенин А.Н. Теоретические основы построения алгоритма эколлингвистического мониторинга. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание*. 2010; 2 (12): 153 – 161.
- Ионова С.В. Текстовое пространство СМИ: теоретические и эмпирические аспекты исследования. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание*. 2012; 1 (15): 163 – 168.
- Ребрина Л.Н., Каракулова С.Ш. Реализация категории митигации в репликах журналиста (на материале интервью с политическими деятелями Германии). *Научный диалог*. 2016; 7 (55): 68 – 80.
- Тахтарова С.С. *Категория коммуникативного смягчения (когнитивно-дискурсивный и этнокультурный аспекты)*: Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Волгоград, 2010.
- Ребрина Л.Н. Формирование локального патриотизма прошлого: информационный баланс коммуникативно-текстовой среды. *Научный диалог*. 2019; 2: 49 – 64.
- Ильинова Е.Ю. О точности и тональности представления события в тексте новостей. *Вестник МГЛУ*. 2012; 5 (638): 162 – 172.
- Нора П. Проблематика мест памяти. *Нора П., Озуф М., де Плюмез Ж., Винок М. Франция-память*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ. 1999: 17 – 50.
- Шамне Н.Л., Ребрина Л.Н. Лингвистическая проекция категории памяти. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание*. 2013; 3 (19): 104 – 112.
- Ребрина Л.Н., Шамне Н.Л. Тактическая организация внушения при формировании позитивного ценностного отношения к прошлому в германских СМИ. *Современные исследования социальных проблем*. 2016; 2-1 (26): 109 – 125.
- Болотнов А.В. Информационные волны и их типы в современном медиадискурсе: к постановке проблемы. *Вестник ТГПУ*. 2015; 6 (159): 102 – 106.
- Степанов В.Н. Трансгрессивность как сущностная характеристика современного медиатекста в мировой сети. *Актуальные проблемы стилистики*. 2016; 2: 1149 – 158.
- Быкова Е.В. *Модульный текст в массовой коммуникации: закономерности речевой организации*. Диссертация ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2012.
- Зекеева П.М. *Заголовочный комплекс как технический конструкт риторической модальности в немецкой публицистике*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2012.
- Neuberger Ch. *Journalismus im Internet: Profession – Partizipation – Technisierung*. Berlin: Springer-Verlag, 2009.
- Schneider W. *Die Überschrift: Sachzwänge – Fallstricke – Versuchungen – Rezepte*. Springer VS, 2013.

References

- Dahlin Jh. No one is Forgotten, Nothing is Forgotten: Duty, Patriotism, and the Russian Search Movement. *Europe-asia studies*. 2017; 7(69): 1070 – 1089.
- Reclus E. Is patriotism incompatible with love for humanity? *Geographia-UFF*. 2018; 20 (44): 113 – 114.
- Richardson H.C. The Language of Patriotism. *New Republic*. 2018; 9 (249): 4 – 6.
- Jelicic I. The Typographers' Community of Fiume: Combining a Spirit of Collegiality, Class Identity, Local Patriotism, Socialism, and Nationalism(s). *Austrian history yearbook*. 2018; 49: 73 – 86.
- Morrison F. A transfiguration of my local patriotism. *Westerly*. 2017; 2 (62): 87 – 101.
- Volkov Yu.G., Vereshchagina A.V., Lubsky A.V. Patriotism in Local Communities Of The South Russia. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; 8 (9): 143 – 151.
- Luikina I.A. Patriotism as a product of social construction. *Novyj vzglyad. Mezhdunarodnyj nauchnyj vestnik*. 2013; 1: 110 – 120.
- Halliday M.A.K. New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics. *The Ecological Reader: Language, Ecology and Environment*. 2001. L.; N.Y.: Continuum.
- Haugen E. The Ecology of Language. *The Ecological Reader. Language, Ecology and Environment*. 2001. L.; N.Y.: Continuum.

10. Shamne N.L., Shovgenin A.N. Teoreticheskie osnovy postroeniya algoritma `ekolingvisticheskogo monitoringa. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie*. 2010; 2 (12): 153 – 161.
11. Ionova S.V. Tekstovoe prostranstvo SMI: teoreticheskie i `empiricheskie aspekty issledovaniya. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2, Yazykoznanie*. 2012; 1 (15): 163 – 168.
12. Rebrina L.N., Karakulova S.Sh. Realizatsiya kategorii mitigatsii v replikah zhurnalista (na materiale interv'y'u s politicheskimi deyatelyami Germanii). *Nauchnyy dialog*. 2016; 7 (55): 68 – 80.
13. Tahtarova S.S. *Kategoriya kommunikativnogo smyagcheniya (kognitivno-diskursivnyy i `etnokul'turnyy aspekt): Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk*. Volgograd, 2010.
14. Rebrina L.N. Formirovaniye lokal'nogo patriotizma proshlogo: informatsionnyy balans kommunikativno-tekstovoy sredy. *Nauchnyy dialog*. 2019; 2: 49 – 64.
15. Il'ina E.Yu. O tochnosti i tonal'nosti predstavleniya sobyitiya v tekste novostey. *Vestnik MGLU*. 2012; 5 (638): 162 – 172.
16. Nora P. Problematika mest pamyati. *Nora P., Ozuf M., de Pyuimezh Zh., Vinok M. Franciya-pamyat'*. Sankt-Peterburg: Izd-vo SPbGU. 1999: 17 – 50.
17. Shamne N.L., Rebrina L.N. Lingvisticheskaya proektsiya kategorii pamyati. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie*. 2013; 3 (19): 104 – 112.
18. Rebrina L.N., Shamne N.L. Takticheskaya organizatsiya vnusheniya pri formirovaniye pozitivnogo cennostnogo otnosheniya k proshlomu v germanskikh SMI. *Sovremennyye issledovaniya social'nykh problem*. 2016; 2-1 (26): 109 – 125.
19. Bolotnov A.V. Informatsionnyye volny i ih tipy v sovremennom mediadiskurse: k postanovke problemy. *Vestnik TGPU*. 2015; 6 (159): 102 – 106.
20. Stepanov V.N. Transgressivnost' kak suschnostnaya harakteristika sovremennogo mediateksta v mirovoy seti. *Aktual'nye problemy stilistiki*. 2016; 2: 1149 – 158.
21. Bykova E.V. *Modul'nyy tekst v massovoy kommunikatsii: zakonemosti rechevoy organizatsii*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
22. Zekieva P.M. *Zagolovochnyy kompleks kak tehnikeskij konstrukt ritoricheskoy modal'nosti v nemeckoy publicistike*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2012.
23. Neuberger Ch. *Journalismus im Internet : Profession – Partizipation – Technisierung*. Berlin : Springer-Verlag, 2009.
24. Schneider W. *Die Überschrift: Sachzwänge – Fallstricke – Versuche – Rezepte*. Springer VS, 2013.

Статья поступила в редакцию 06.03.19

УДК 821.512.141

Batyrshin Sh.F., senior teacher, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: br.shamil@yandex.ru
Rakhimova E.F., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: rahimova-ef@mail.ru
Fatullina F.G., Cand. of Sciences (Philology), Professor Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru

MODERN LINGUISTIC PERCEPTION OF THE WORLD: FROM A MYTH TO A CONCEPT. The article describes a conceptual basis of the modern linguistic worldview, due to the peculiarities of the mythological thinking of man. The concept of a mythological picture of the world as an aggregate of naive knowledge and ideas about the world, ways of forming cultural concepts based on myths, legends, legends, reasons for the formation of conceptual vocabulary semantics, and the direction of metaphorical motivation of word meanings is considered. The meanings of zoonyms of mythological origin are described on the basis of the phraseology and paremiology of the Russian, Bashkir and Chinese languages. Extra-linguistic and linguocultural features of symbolizing zoonyms in languages are identified.

Key words: language picture of the world, worldview, myth, cultural meanings, concept.

Ш.Ф. Батыршин, ст. преп., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: br.shamil@yandex.ru

Э.Ф. Рахимова, канд. филол. наук, доц Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа,

E-mail: rahimova-ef@mail.ru

Ф.Г. Фаткуллина, д-р филол. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа,

E-mail: fluzarus@rambler.ru

СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ МИРОВИДЕНИЕ: ОТ МИФА К КОНЦЕПТУ

В данной статье дается описание концептуальной основы современного языкового мировидения, обусловленной особенностями мифологического мышления человека. Рассматривается понятие мифологической картины мира как совокупности наивных знаний и представлений о мире, пути формирования культурных концептов на базе мифов, легенд, сказаний, причины формирования семантики концептуальной лексики, направления метафорической мотивации значений слов. Описываются значения зоонимов мифологического происхождения на материале фразеологии и паремологии русского, башкирского и китайского языков. Выявляются экстралингвистические и лингвокультурные особенности символизации зоонимов в языках.

Ключевые слова: языковая картина мира, мировидение, миф, культурные смыслы, концепт.

В современной антропоцентрической лингвистике понятие языковой картины мира является одним из ключевых. К важнейшим проблемам в области исследования картины мира в языке, по мнению ученых, относятся такие вопросы, как пути формирования языковой картины мира, типология картин мира, роль мифологического мышления в формировании картины мира, изучение универсальной природы и этнического своеобразия языкового мировидения разных народов и т. д.

В данной работе целью исследования является описание сакральных культурных смыслов в структуре современного языкового мировидения, происхождение которых обусловлено мифологическим мышлением человека в эпоху формирования языка как знаковой информационной системы.

Картина мира представляет собой глобальный образ мира, содержание которой, с одной стороны, связано с универсумом, что обуславливает единую, универсальную концептуальную основу множества национальных картин мира. С другой стороны, это образ мира, воспринятый сквозь призму именно человеческого миропонимания и мироощущения. А это придает любой картине мира такие свойства, как антропоцентризм и антропоморфизм. Вербализация когнитивно-оценочной деятельности человека строится на основе триады: мир вещей – человек – язык. Однако по справедливому мнению ученых, языковая картина мира не является зеркальным отражением универсума, потому что она выступает результатом интерпретации, осмысления и оценки мира вещей познающим субъектом. В. Фон Гумбольдт назвал вербализованные результаты такого познания «между-миром» и «особым языковым мировидением» [1].

Типология картин мира обусловлена сферой закрепления системы миропонимания народа – это мифологическая, философская, научно-художественная картины мира. В основу данной типологии легли разные критерии, от-

ражающие, например, исторический период человеческой цивилизации, способ мировидения народов, объективность /вымысел в отражении окружающего мира, сферу познания, методы познания и некоторые другие. С формированием языка картина мира стала отражать познание мира конкретной лингвокультурной общности. В связи с этим термин *языковая картина мира* является в определенной степени условным, поскольку анализу поддаются лишь национальные языковые картины мира, которые формируются в призма национальной культуры, менталитета народа, экстралингвистических факторов (образа жизни народа, его среды проживания и т. д.).

В типологии картин мира мифологическая картина мира занимает «нижнюю ступень», поскольку наивные (первобытные, профанные) знания и представления об окружающем мире и самом человеке как субъекте его познания легли в основу концептуальной картины мира, на основе которой сформировалась система современного языкового мировидения разных народов. Мифологическое мышление и его отражение в современном языке – это не только языковые единицы, отражающие устаревшие знания и представления о мироздании (*На край света, Провалиться сквозь землю, На трех китах* и др.), но и способ видения мира сквозь призму архетипических представлений, которые выявляются лишь в специальном анализе.

«Глубинный анализ языковых явлений с учетом мифологии – важная и актуальная задача современной лингвистики», – отмечает В.А. Маслова [2, с. 6]. Мифологическое мышление древнего человека – предмет изучения в разных областях гуманитарной науки: в философии (А.Ф. Лосев, П.С. Гуревич, М.И. Шахнович, В.С. Юрченко, Л.А. Микешина), в этнографии (А.Н. Афанасьев, З.Я. Можейко, Б.Н. Путилов, Н.И. Надеждин, С.И. Руденко, П.К. Назаров), в литературоведении и лингвофольклористике (В.Я. Пропп, Е.М. Мелетинский,

Л.Г. Барар, А.Т. Хроленко), в лингвистике (А.А. Потебня, Н.И. Толстой, В.Н. Топоров, О.Н. Трубачев, В.А. Маслова, Р.Х. Хайруллина).

В рамках лингвокультурологии большое значение имеет описание языковых единиц, обобщающих результаты прототипического человеческого сознания, которые получили выражение в мифах, легендах, обрядах, ритуалах народа и посредством которых он выразил свое понимание внешнего мира и свое отношение к нему. Мифологическая составляющая современного языкового мировидения зачастую скрыта от понимания современных носителей языка, зашифрована с помощью утраченных уже стереотипов мировосприятия, поскольку она является результатом долгих трансформаций культурных смыслов [3]. Прототипические образы становятся в языковом развитии основой для создания разных языковых единиц, например, фразеологических оборотов, в составе которых смыслообразующую роль выполняют концепты. В то же время такие культурные смыслы входят в лингвокогнитивную базу всех членов определенной лингвокультурной общности. «Картина мира подобна айсбергу: одна ее часть скрывается в глубинах подсознания...», а другая коренится в сознании», – пишет В.А. Поставалова [4, с. 46]. Мифология является самостоятельной сферой общественного сознания, которая формируется особыми средствами для передачи национального миропонимания. Это игра человеческого воображения, принимающего самые различные формы отражения и понимания объективной действительности.

Ключевыми точками в мифологическом мироосмыслении выступают культурные смыслы. Под культурным смыслом мы вслед за логиком Г. Фреге понимаем культурно маркированную информацию, которой народ, этнос сопровождает тот или иной языковой знак или явление культуры. Именно эти знания и представления, зашифрованные в языке, становятся ключом для понимания семантического развития языковых знаков, например, процессов метафоризации, фразеологизации и др.

Мифологическое мышление пронизывает языковую картину мира, что особенно наглядно видно на примере развития отдельных лексических групп (зоонимов, числительных, наименований демонологических существ и конструктов человеческого воображения). Интересно, что мифологическое миропонимание было не столько вымыслом, сколько способом и результатом познания мира и в определенной мере предвидения. «Миф – это след того, о чем думал, во что верил и что чувствовал древний человек, фактически – это философия его жизни», – пишет В.А. Маслова [5, с. 194]. Например, характерные признаки и повадки представителей животного мира нашими предками были отмечены весьма тонко и точно, в сказках о животных у разных народов образы животных и птиц были персонализированы и стали в семантическом развитии слова-зоонима символизировать характер человека. И именно такая символизация в дальнейшем стала основой для развития метафорических значений у зоонимов.

Постигая строение объективного мира, связь между его реалиями, его эволюционное развитие, древний человек создавал образ мира, получивший впоследствии языковую форму [6, с. 1003]. Каждое последующее поколение познает мир посредством языка. Следовательно, глубинные смыслы языкового мировидения представляют собой исторический опыт предков, и современный носитель языка перенимает его вместе с усвоением языка, за пределы которого он не может «выйти».

Объективный мир для древнего человека был полон опасностей, загадок и таинственности. Это обусловило создание различных сакральных понятий, табу, мифов, оберегов и заклинаний, что впоследствии нашло отражение в языке. Например, во многих языках число как таковое характеризуется сакральным культурным смыслом – *один, два, три, четыре, семь*. И это было описано в философских трактатах разных исторических периодов. Древнекитайские философы несколько тысяч лет назад написали труд «И Чинь», в котором описали символическую систему бытия всего сущего через троичные сочетания мужского Ян и женского Инь. Пифагорейцы считали, что число – это выражение вселенского порядка, созданного Богом. Число до появления математической науки воспринималось человеком как «некоторое божественное начало мира» [7, с. 29]. В.С. Юрченко в монографии «Философия языка и философия языкознания: лингвофилософские очерки» исследует сакрализацию конкретных чисел – *три, четыре*, связывая данный процесс с познанием самой структуры мироздания. Рассуждая о трехмерном времени (прошедшее – настоящее – будущее) и четырехмерном пространстве (стороны света), ученый приходит к мнению о сакрализации числа *семь*, ввиду отражения таким образом (3+4) структуры пространственно-временного континуума [8, с. 27]. Троичность самого языка как семиотической системы позже отмечалась и лингвистами, например, в работе Ю.С. Степанова «В трехмерном пространстве языка» (М., 1985).

Общезвестно, что лингвокультурологический анализ разноструктурных языков должен предвостановлять описание культурных особенностей народов, носителей языков, что позволяет понять глубинные, архетипические смыслы в национальной языковой картине мира. Русский, башкирский и китайский народы имеют богатую древнюю историю, в течение которой сформировались их культуры. Языки этих народов, являясь неродственными, различаются не только особенностями в выражении культурологической составляющей языковой картины мира, но и способами вербализации даже общечеловеческого опыта познания. Русский язык относится к восточнославянской группе языков, башкирский язык входит в кыпчакскую группу тюркских языков, китайский язык является отдельной ветвью сино-тибетской языковой семьи. Культуры русского, башкирского и китай-

ского народов достаточно сильно различаются вследствие разного образа жизни, типа хозяйствования, быта, географических и климатических условий проживания. Это не могло не отразиться на формировании языковой картины мира, но универсальный характер мира, самого человека, языка как знаковой системы и процесса мыслительной деятельности людей обусловили наличие сходства в картировании мира даже такими разными по культурному опыту народами.

Зоонимическая лексика входит во все языки мира, поскольку растительный и животный миры были в центре внимания древнего человека в процессе изучения своего природного окружения. И поэтому сакральные смыслы в разных культурах связаны с образами животных и птиц, в том числе и с мифическими. «Анимализм всегда остается тем смыслообразующим фоном, на котором формируются языковые и культурные стереотипы, образы» [9, с. 122 – 123].

В славянской культуре такими смыслами окружены *конь, собака, змея, волк, кошка, корова, заяц, овца, лягушка, червь, медведь, лиса*. В китайской культуре – это *дракон, тигр, феникс, обезьяна, змея, заяц, лошадь, волк, журавль*. В башкирской культуре – *волк, медведь, лиса, конь, верблюд, баран*.

Несомненно, что круг культурных (тотемных) животных у разных народов обусловлен, прежде всего, особенностями фауны в среде обитания, но символизация образа одного и того же животного может различаться вследствие особенностей культуры. В процессе осмысления образов животных народами ими отмечаются их общеизвестные архетипические черты.

Имплицированные глубинные слои языковой картины мира, его культурные смыслы могут быть описаны через реконструкцию легенд, мифов, сказок, снов, художественных символов и многого другого, что в совокупности генетически составляет систему мировосприятия индивида и лингвокультурной общности. Одним из способов выявления мифологического мышления является лингвокультурологический анализ фразеологии и паремииологии языка как образной системы национального мировидения. В составе фразеологизмов и паремий с компонентами-зоонимами культурный смысл базируется на совокупности знаний и представлений разных народов о представителях фауны. Сами зоонимы выступают культурными концептами, отражающими универсальные и обусловленные этническим мировосприятием свойства животных и птиц. Национально-культурную интерпретацию образов животных и птиц можно выявить в процессе сопоставительного анализа разных языков. Рассмотрим лишь два образа животных – *конь и волк* – в русском, башкирском и китайском языках.

Конь – это животное, которое практически у всех народов было главным животным в хозяйстве. Тяжелый крестьянский труд в разных природных условиях был связан с использованием тягловой силы – лошадей, буйволов, верблюдов. Кочевые племена разводили лошадей, и конь был для них не только рабочей силой, но и символом богатства, достатка, товаром.

В русской лингвокультуре к коню было особое отношение, так как без него земледелец не мог работать на земле. Традиционно занимаясь оседлым земледелием, русский человек относился к лошади, как к кормилице и помощнице во всех сельскохозяйственных и бытовых сферах. С лошадей связаны различные приметы, праздники (катание на тройках, скачки). В русской фразеологии и паремииологии немало оборотов с ядерным компонентом *конь (лошадь, мерин, кляча, кобыла, жеребец)*, закрепивших преимущественно положительную коннотативную оценку этого животного в жизни русского народа, хотя некоторые признаки и оцениваются отрицательно. Например: *Конь не вальясь; Врать как синый мерин; Не пришей кобыле хвост; Суженого конем не объедешь; Конь о четырех ногах, и то стотыкается; Старый конь борозды не портит; Без лошади – не пахарь, без коня – не хозяин* и др.

В башкирской лингвокультуре можно выделить два частотных зоонима в составе фразеологизмов и паремий, фоновое окружение которых ярко отражает миропонимание и уклад жизни башкир. Это *ат/конь и эт/собака*. Образ коня для кочевников-башкир – это не просто животное, это друг, помощник, гордость джигита. Например: *Аты барзың дусы бар (букв. у кого есть конь – у того есть друг); Аты барзың канаты бар (букв. у кого есть конь – у того есть крылья)*. Через образ коня в башкирской афористике передаются самые высокие чувства: Атка менгәндәй булгу (букв. чувствовать, словно сел верхом на коня – чувствовать блаженство, *быть на седьмом небе*). «В мифах, эпических сказаниях, сказаниях, легендах, преданиях и песнях башкирского народа значительное место занимают образы животных и птиц, связанных с древними верованиями, тотемистическими и этнологическими представлениями», – пишет Р.Х. Хайруллина. – Из них наиболее популярен образ боевого коня, наделенного даром человеческой речи, мифическими чертами и способностью к перевоплощению» [10, с. 127]. В башкирской мифологии образы коня персонализированы и имеют имена – крылатый конь Акбузат, родоначальник рода земных коней, Толпар. По преданиям башкир, конь был защитником людей от зла, болезней, несчастий.

В китайском языке конь также является одним из животных, которых древний человек использовал в сельскохозяйственном труде, в качестве транспортного средства. «В Древнем Китае лошадь является главным домашним животным, особенно у кочевников», – отмечает Хао Хуэйминь в своей работе «Фразеологический потенциал зоонимической лексики в русском и китайском языках» (Уфа, 2009) [11, с. 18]. Образ коня в китайской фразеологии характеризуется как положительной, так и отрицательной оценкой:

害群之马 – дословный перевод: Лошадь, причиняющая вред всему стаду (паршивая овца все стадо портит, в семье не без урода); 路遥知马力, 日久见人心

Сила коня проверяется дорогой, а сердце человека – временем (об отношениях между людьми); 指鹿为马 – Показывая на оленя, называть его лошадей (выдавать черное за белое); 非驴非马 – Ни осёл, ни лошадь (ни то, ни сё; ни рыба, ни мясо); 路遥知马力, 日久见人心 – Конь испытывается дорогой, а человек временем (чтобы узнать человека, надо с ним пуд соли съесть); 骑驴找马 – Ездить на осле, занимаясь поиском лошади (смириться с тем, что есть, пока не найдешь что-то лучшее в замену / используй то, что имеешь, во время поисков чего-то лучшего); 塞翁失马, 焉知非福 – Старик потерял лошадь, кто знает, беда это или удача (значение: говорится, когда хотят сказать, что временные неудачи могут потом обернуться большой удачей); 指鹿为马 – Называть оленя лошадей (называть белое чёрным, сознательно извращать истину); 天马行空 – Лошадь летает на небе. (значит, у человека большая сила воображения, как лошадь летает на небе без предела).

Такими же богатыми этническими культурными смыслами окружено в рассматриваемых лингвокультурах и другое животное – волк.

В русской лингвокультуре образ волка окружен мистическими поверьями, он символизирует агрессию, кровожадность, силу. В русской мифологии имеются следы почитания волка как одного из тотемов славян. Волк – один из главных персонажей русских сказок («Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о Сером Волке»). Позже почитание волка как тотема сменяется у славян страхом перед его силой и кровожадностью. Волк – один из образов оборотней, а волчья шерсть считалась колдовской [12, с. 216]. В русских пословицах закрепились такие свойства волка, как его сила, опасные повадки, отчужденность, его невозможно приручить, как других животных: *Сколько волка не корми, он в лес смотрит; Волк меняет шкуру, но не волчью породу; Волка ноги кормят; Худо овцам, коль волк евоеда.*

Совершенно другая картина в башкирской мифологии и соответственно в языке. Волк также являлся тотемом башкир. Согласно преданиям, после смертельного разорения тюркских племен иноверцами, в живых остался лишь один мальчик, которого выкормила волчица. *«Священный волк является тотемом башкирских племен – прародителем или прародительницей, служит ориентиром в бесконечном пространстве и способен найти священную родину»* [13, с. 22]. Среди географических наименований башкирской земли немало топонимов, включающих лексему *волк*. Например, название города Бирска восходит к названию реки

Бирь, которое восходит к слову *Буре*. Волчья река – это было то благословенное место, куда привел волк племена башкир, и оно стало местом их постоянного проживания. Большой интерес также вызывает этимология этнонима *башкорт*. По одной из версий, он образовался из словосочетания *баш корт* «главный волк», или *вожак* [14, с. 54].

В китайской лингвокультуре также используется образ волка, однако в китайской мифологии и афористике нет описания культа волка. Он характеризуется как крупный дикий зверь, кровожадный, представляющий опасность для домашних животных. Фразеологизмы и пословицы с компонентом *волк* закрепляет преимущественно отрицательную оценку.

Например: *狼多肉少 – Волков много, а мяса мало* (о том, чего на всех не хватает), *(обр. в знач.: расхитителей много, а добра мало; большие аппетиты при скромных возможностях); 狼吞虎咽 – Глотать, как волк, пожирать, как тигр* (о прожорливом человеке); *狼心狗肺 – Сердце волка и лёгкие собаки* (о человеке с черной душой); *前怕狼, 后怕虎 – Спереди бояться волка, а сзади – тигра* (всегда чего-то опасаться); *引狼入室 – «впустить волка к себе в дом», что также означает «пустить волка в овчарню» или «навредить себе самому».*

Как видим, символизация образов животных обусловливается, с одной стороны, объективными знаниями об их внешности, повадках, оценкой их роли в жизни людей, а с другой стороны, большую роль в интерпретации этих образов в языке играет содержание мифов и легенд, в которых описываются культовые характеристики животного. Если объективные знания находят выражение в разных языках в семантически эквивалентных языковых единицах, то культовая характеристика животных определяет этнически своеобразную их интерпретацию.

Таким образом, ономастологический и лингвокультурологический анализ мифологизированных концептов дает возможность сделать вывод о том, что в современном языковом мировидении явно или скрытно отражаются особенности мифологического мышления древнего человека, который познавал окружающий мир сквозь призму чувственно-образного его восприятия. Современный представитель лингвокультурной общности, усваивая язык, автоматически перенимает культурный опыт своих предков, даже не вникая в выраженные в языке особенности мифологического мышления. Но именно многослойность языковой картины мира отражает этапы освоения мира человеком на протяжении всей истории человечества.

Библиографический список

1. Гумбольдт В. *Избранные труды по языкознанию*. Перевод с немецкого. Москва: Прогресс, 1984.
2. Маслова В.А. *Введение в лингвокультурологию*. Москва, 1997.
3. Фаткуллина Ф.Г. *Мифологизмы в русском литературном языке ХУШ века*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1991.
4. Постовалова В.А. *Человеческий фактор в языке: язык и картина мира*. Москва, 1988.
5. Маслова В.А. *Homo ligualis в культуре*. Москва: Гнозис, 2007.
6. Фаткуллина Ф.Г., Сулейманова А.К. Языковая картина мира как способ концептуализации действительности. *Вестник Башкирского университета*. 2011, Т. 16, № 3 (1): 1002 – 1005.
7. Гайденко П.П. *Эволюция понятия науки*. Москва, 1980.
8. Юрченко В.С. *Философия языка и философия языкознания: лингвофилософские очерки*. Москва: КомКнига, 2005.
9. Вежбицкая А. *Семантические универсалии и описание языков*. М., 1999.
10. Хайруллина Р.Х. *Картина мира во фразеологии: от мировидения к миропониманию*. Уфа, 2000.
11. Хао Хуэйминь. *Фразеобразующий потенциал зоонимической лексики в русском и китайском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2009.
12. Муллагалиева Л.К. *Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации*. Словарь. Москва: Ладомир, 2006.
13. Бухарова Г.Х., Ишакова Ф.А. Символика зоонима БУРЕ (волк) в башкирской лингвокультуре. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017, № 12 (66): 22 – 25.
14. *История и культура Башкортостана*. Под редакцией Ф.Г. Хисамитдиновой. Москва: АО МДС, 1996.

References

1. Gumboldt V. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu*. Perevod s nemetskogo. Moskva: Progress, 1984.
2. Maslova V.A. *Vvedenie v lingvokul'turologiyu*. Moskva, 1997.
3. Fatkullina F.G. *Mifologizmy v russkom literaturnom yazyke HUSH veka*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1991.
4. Postovalova V.A. *Chelovecheskiy faktor v yazyke: yazyk i kartina mira*. Moskva, 1988.
5. Maslova V.A. *Homo ligualis v kul'ture*. Moskva: Gnozis, 2007.
6. Fatkullina F.G., Sulejmanova A.K. Yazykovaya kartina mira kak sposob konceptualizatsii dejstvitel'nosti. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2011, T. 16, № 3 (1): 1002 – 1005.
7. Gajdenko P.P. *Evoljucija ponyatiya nauki*. Moskva, 1980.
8. Yurchenko V.S. *Filosofiya yazyka i filosofiya yazykoznanija: lingvofilosofskie ocherki*. Moskva: KomKniga, 2005.
9. Vezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i opisaniye yazykov*. M., 1999.
10. Hajrullina R.H. *Kartina mira vo frazeologii: ot mirovideniya k miroponimaniyu*. Ufa, 2000.
11. Hao Hu'ejmin'. *Frazeoobrazuyuschij potencial zoonimicheskoy leksiki v russkom i kitajskom yazykah*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2009.
12. Mullagalieva L.K. *Koncepty russoj kul'tury v mezhkul'turnoj kommunikacii*. Slovar'. Moskva: Ladomir, 2006.
13. Buharova G.H., Ishakova F.A. Simvolika zoonima BYRE (volk) v bashkirskoj lingvokul'ture. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2017, № 12 (66): 22 – 25.
14. *Istoriya i kul'tura Bashkortostana*. Pod redakciej F.G. Hisamitdinovoj. Moskva: AO MDS, 1996.

Статья поступила в редакцию 05.03.19

УДК 81-2

Santueva E.Z., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru

Isaeva A.S., Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State University of national economy, Makhachkala Financial and economic College-filial FGOBU in finance University under the Government of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaeva@yandex.ru

Kurbanova O.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian language Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru

Shahbanova D.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

A FUNCTIONAL MODEL OF EDUCATIONAL ROUTES IN THE SYSTEM OF CULTURE PEDAGOGICAL COMMUNICATION (BASED ON ANALYSIS OF THE RUSSO-MICROFIELDS DAGESTANI TEXTS). The article examines a concept of scientific and educational literature the synonymy, antonym, paronym. National cultural space as a naive picture region organizes the system of mandatory combined knowledge of a community. Under the conceptual system of linguocultural community the authors understand a cognitive space. Method of analysis of scientific-pedagogical literature is in the concept of lexical and grammatical use of synonymy, antonym, paronym. Functioning of synonymic usages as reflected in Dagestan literary discipline involves the description of extra-linguistic facts with the study material of various Dagestani peoples. Evaluation of the reliability of the results of the study provides methodological targets of microfields of synonyms, antonyms and paronyms. New theoretical aspects of research glossaries with methodological tasks in lexicography allow revealing the contents of the concepts of synonymy and antonymy microfields, patronymics and reveal the specifics of the national mentality. Method of analysis of scientific-pedagogical literature is in the concept of lexical and grammatical use of synonymy, antonym, paronym. The onomasticon of the Northern Caucasus that have been studied includes new units of the Dagestan literary discipline. In the context of artistic bilinguistic description material provides a synthesis options literary discipline, and the fact that the interaction of lexical and grammatical imagery updates the context description texts with the systematization of synonymy.

Key words: languages of Dagestan, vocabulary, nominal basis, translation, lexical and grammatical frames Russian and Dagestani languages, contextual synonymy.

Э.З. Сантуйева, канд. филол. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru

А.С. Исаева, канд. филол. наук, Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала; Махачкалинский финансово-экономический колледж-филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru

О.В. Курбанова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru

Д.Н. Шахбанова, канд. филол. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА МИКРОПОЛЕЙ РУССКО-ДАГЕСТАНСКИХ ТЕКСТОВ)

В данной статье в концепте научно-педагогической литературы анализируются микрополя русско-дагестанских текстов. Метод анализа микрополей в концепте употребления русско-дагестанских текстов формирует культуру педагогического общения. Функционирование лексических употреблений предполагает описание экстралингвистических фактов с методами репрезентации русско-дагестанских текстов. Национальное культурное пространство как наивная картина дагестанского региона организует систему обязательных совокупных знаний того или иного сообщества. Под концептуальной системой дагестанского лингвокультурного сообщества понимается и когнитивное пространство ономастикона, и специфика использования художественно-стилевых особенностей имен. Оценка достоверности результатов исследования обеспечивается методологическими установками микрополей синонимии, антонимии, паронимии. Новые теоретические аспекты исследования толковых словарей с методологическими установками лексикографии позволили раскрыть содержание концепта микрополей синонимии, антонимии, паронимии и выявить особенности национального менталитета. На примере ономастикона Северного Кавказа были изучены незафиксированные единицы дагестанской литературоведческой дисциплины. В контексте билингвистического материала дается описание перевода лексической и грамматической образности, а факт взаимодействия фреймов текста репрезентируется результатами контактирования русского и дагестанских языков. Описание билингвистического материала дается обобщением инвариантов литературоведческой дисциплины, а факт взаимодействия лексической и грамматической образности актуализирует контекст описания текстов с систематизацией синонимии.

Ключевые слова: языки Дагестана, лексика, именная основа, перевод, лексические и грамматические фреймы русского и дагестанских языков, контекстуальная синонимия.

Национальное культурное пространство как наивная картина региона организует систему обязательных совокупных знаний того или иного сообщества. Под концептуальной системой лингвокультурного сообщества понимается и когнитивное пространство ономастикона, и специфика использования художественно-стилевых особенностей имен. Пространство стилиевых особенностей имен лингвокультурного сообщества обнаруживает весьма репрезентативные результаты взаимодействия русского и дагестанских языков. Это объясняется тем, что синонимы как результат взаимодействия русского и дагестанских языков, принадлежат языку художественной литературы [1, с. 5]. С другой стороны, синонимы более и непосредственнее других категорий слов связаны с экстралингвистическими объектами, что не может не привлекать внимания не только лингвистов, но и этнографов [2, с. 421]. Функционирование синонимических употреблений, не нашедших отражение в дагестанской литературоведческой дисциплине, предполагает описание экстралингвистических фактов с изучением билингвистического материала. На примере ономастикона Северного Кавказа нами были изучены незафиксированные единицы дагестанской литературоведческой дисциплины.

В ряду корифеев дагестанской литературоведческой дисциплины, сформировавших эстетические традиции взаимодействия лексической и грамматической образности, высвечено имя дагестанского писателя – А.П. Джафарова. Основная концептуальная позиция А.П. Джафарова заключалась в подходе к изучению этнокультурного единства народов Дагестана с фактами систематизации текстов региональной культуры [3, с. 129]. Поэтому, понимая, сколь важное значение имели контакты в традициях культур народов, столь сильными и глубокими оказались изыскания пропагандиста эпоса национальной культуры. Удивительное этническое разнообразие, множественность локальных вариантов национальных культур, языковой плюрализм не заслоняли факт исторического единства национальной культуры. В контексте художественного описания билингвистического материала дается обобщение вариантов литературоведческой дисциплины, а факт взаимодействия лексической и грамматической образности актуализирует контекст описания текстов с систематизацией синонимии.

Впервые обратив внимание на исторический фон единства национальной культуры, А.П. Джафаров реконструировал приспособление аджамской пись-

менности, определил место эпохального среза дагестанской литературы в пространстве региона России [4, с. 167]. Изучая источники региональной культуры, А.П. Джафаров представил национальные тексты и рассмотрел их в объективном и «беспристрастном» жанре эпических традиций. Классические произведения А.П. Джафарова, посвященные контактам арабо-дагестанской культуры, следует рассматривать как важнейшую страницу фольклорных традиций.

3. В 1932 году А.П. Джафаров начинает систематизацию текстов, но оно достигает большего расцвета после 1957 – 1959 годов. В данном случае А.П. Джафарова интересовали не только лингво-терминологический тезаурус языческих традиций, но и культурно-исторический фон русской региональной культуры. Даже за единственным языковым фактом русской региональной культуры А.П. Джафаров ценит широкий культурно-исторический фон фольклорного национального текста – эпохальный срез от языческих до мифологических традиций. А.П. Джафаров воедино систематизировал языковые факты русской региональной культуры и представил механизм контекстуальной синонимии [5, с. 22]. См. таблицу 1.

Таблица 1

КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ СИНОНИМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	
Къуба	Куба
Магъу дере	Ущелье Мару
Дагъустан	Дагестан
Кюре округ	Кюринский округ

Иллюстративный материал в собственно контекстуальной синонимии раскрывает механизмы переносного употребления языковых единиц и форм с представлением разных типов текстов. Кейс-технология контекстуальной синонимии – это техника обучения конкретной практической ситуации, рассказывающей о событии, в котором обнаруживается проблема, требующая решения. Хотя

контекстуальные синонимы рассматриваются как единицы лексической системы, понятие текстов приложено к разным уровням знания духовной литературы.

Изучение инвариантных синонимических преобразований конкретного материала связано со смысловой общностью разных типов словоформ в речевой практике. Наиболее распространённым методом анализа инвариантных преобразований является метод ситуационного анализа, разновидностями которого являются анализ ситуационных типов и конкретных ситуаций. Понятие грамматической синонимии со смысловой общностью инвариантных преобразований ситуационного анализа рассматривается при анализе конкретного материала прецедентных имен. На основе анализа прецедентных имен были описаны стилиевые особенности русского просторечия. По мнению студентов-билингвов, репрезентанты ономастикона детализируются разновидностями русского просторечия, т.е. в концепте описания собственных имен присутствует нормативная разговорная стилистически сниженная / возвышенная лексика. См. таблицу 2.

Таблица 2

Концепт русского языка как репрезентант смыслов нормативной разговорной разновидности		
Часть речи/ лексическое значение	Имя существительное как имя собственное	Стилистические паронимы / синонимы
Имя собственное «женское»	<i>Меседу</i> как концепт дагестанских языков	букв. цвета золота (золотая)
Имя собственное «женское»	<i>Изумруд</i> как концепт дагестанских языков	букв. цвет изумруда (зеленый)
Имя собственное «мужское»	<i>Карахан</i> как концепт дагестанских языков	букв. черный князь

Основное содержание. В рамках анализа репрезентантов синонимии нами была учтена стилизация прецедентного имени (ударение на последнем слоге). Если говорить о социализации прецедентного имени, то описание немногочисленных явлений русского просторечия следует обобщить прецедентной ситуацией в элементах ономастики [6, с. 27]. См. таблицу 3.

Таблица 3

Концепт русского просторечия в элементах ономастики		
Часть речи/лексическое значение	Имя существительное: имя личное «лицо обладателя с отношением предмета обладания»	Репрезентанты синонимии
Имя личное с маркёром «топоним»	<i>Кахабрдсо</i> как концепт дагестанских языков	букв. Белое (название аула)
Имя личное с маркёром «микротопоним»	<i>Лизивич</i> как концепт дагестанских языков	букв. Белое яблоко (название местности)
Имя личное с маркёром «гидроним»	<i>Лизигьяр</i> как концепт дагестанских языков	букв. Белая речка (название реки)

Исследование, проведенное в рамках анализа имен с разнообразием воображаемых и наблюдаемых явлений цвета, показывает, что часть русских текстов упорядочивает ресурс регионального ономастикона. Комбинируя описание текстов с фактами языкового разнообразия имен, можно сформировать у студентов не только положительную эмоцию изучения ономастикона, но и упорядочить форму эстетического и познавательного интереса к родному (национальному) языку.

Документирование текстов с фактами языкового разнообразия имен этнических групп, а также создание базы данных нахско-дагестанских языков с помощью компьютерных технологий ведет к ревитализации языковой политики [7, с. 94]. За недолгое время существования письменностей на этих языках в России происходили важные социальные изменения, повлиявшие на то, историю системы письма. Первую попытку документирования истории письма малых этнических групп кавказской языковой семьи следует соотносить к первой половине XVIII в. – к исторической эпохе «Обследование Каспийского моря 1715 – 1717 гг. А. Бековичем-Черкасским по поручению Петра I». Вторую попытку следует соотносить к второй половине XVIII в., когда в составе «словаря» Семена Броневского были опубликованы словарные единицы нахско-дагестанских языков, собранные на территории Каспия в 1750- 1820 годы. Третья попытка географического обследования языков Кавказа восходит – к эпохе Екатерины II, по поручению которой немецкий ученый Петр Симон Паллас в 1787 году подготовил «Отделение первое, содержащее в себе европейские и азиатские

языки. Сравнительные словари всех языков и наречий, собранные десницею Всевысочайшей особы». Вышеуказанная форма обследования европейских и азиатских языков в разновидностях лексикографических жанров обосновывает взаимосвязь форм этнической культуры. Ниже дается синоптическая таблица корреспондентов этнической культуры. См. таблицу 4:

Таблица 4

Перевод русских текстов на языки народов Кавказа и историко-культурный период формирования духовно-нравственных ценностей Библии	
XIX век тюркский и дагестанские языки	XXI век индоевропейский и дагестанские языки
Кумыкский	Курдский /Татский
Удинский	Андийский
Аварский	Цезский Бектинский

Взаимоотношения в сообществах малых этнических групп показывают, что в результате переводов Библии формируется языковая норма и расширяется лингвоэкологическая карта России. В рамках описания лингвоэкологической карты Российского Дагестана была проведена лингвистическая экспедиция, которая демонстрирует особенность инвариантного документального источника. См. таблицу 5:

Таблица 5

имя нарицательное, т.е. реалия текстов Библии	имя собственное, т.е. термин инвариантного источника
<i>алжан</i> «рай»	<i>Алжан-ат</i> «Женское имя»
<i>дуниял</i> «мир»	<i>Даниял</i> «Мужское имя»
<i>рахим</i> «милость»	<i>Рахим-ат</i> «Женское имя»
<i>амин</i> «истина»	<i>Амин-ат</i> «Женское имя»

Иллюстративный материал, извлеченный из литературных произведений, позволяет оценить не только потенциал словесных форм, но и предметно-денотативное содержание явлений лексической и грамматической синонимии. Следовательно, благодаря внутренним или системным отношениям контекстуальной биллингвистической синонимии, обладающим функциями дифференцированных оболочек, противопоставление диаметрально противоположных лексических значений следует объединять в оппозицию лексической и грамматической синонимии.

Данное исследование не может в полной мере охватить информационно-эмпирический материал стилистических ресурсов языков Дагестана. Для выполнения этой задачи необходимо четкое и последовательное разграничение противопоставленных однородных единиц в концепте контекстуальной биллингвистической синонимии. Функционирование дифференцированных оболочек русского и дагестанских языков в собственно контекстуальной синонимии можно выявить взаимодействии метафоры [8, с. 234]. Соотносительные единицы дифференцированных оболочек выявляют специфику принадлежности слов к стилистике современных литературных языков Дагестана.

Работа по исследованию метаязыкового инструментария показала, что дифференциация стилистически маркированных единиц текста отражает специализацию онтологических задач. Уже это исследование маркированных единиц текста объясняет неослабевающий интерес языковедов к проблеме метаязыкового инструментария [9, с. 323]. Таким образом, задача по разграничению маркированных единиц текста, подлежащего описанию типологических штудий, заключается в выделении конечного множества единиц, входящих в сферу текста.

Итак, подходы к пониманию концепта метаязыкового инструментария могут рассматриваться в смысловых компонентах синонимии, антонимии, паронимии: 1) в виде двусоставных сочетаний; 2) в виде производного названия. Оценка достоверности результатов исследования обеспечивалась методологическими установками микрополей синонимии, антонимии, паронимии. Новые теоретические аспекты исследования толковых словарей с методологическими установками лексикографии позволили раскрыть содержание концепта микрополей синонимии, антонимии, паронимии и выявить особенности национального менталитета. Для научного описания биллингвистической синонимии с методологическими установками лексикографии необходимо, в первую очередь, выявить специфику соотносительности единиц в пределах стилистических языковых параметров, а вместе с тем, определить принцип соотносительности между языковыми уровнями синонимической фразеологии.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. *Лексическая семантика (синонимические средства языка)*. Москва: Наука, 1974.
2. Гасанова М.А. Метафора как человеческий фактор в пространстве языка и культуры: смысл и интерпретация. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 421 – 423.
3. Гасанова М.А. Памятка к стилю «женского знака»: единицы лингвофольклорного моделирования. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2015; 4 (45): 129 – 133.
4. Караева С.А. Имя собственное*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.
5. Халиков М.М. *Основы стилистики аварского языка*. Махачкала, 1997.
6. Черемисин П.Г. *Пособие по стилистике русского языка*. Москва, 1971.
7. Феталиева Л.П. Исторические этапы развития инклюзивного образования младших школьников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; 2: 94 – 99.
8. Шихалиева С.Х. Когнитивный анализ слов пространственного действия в дагестанских языках. *Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сборник материалов*. Ответственный редактор Болдырев Н.Н. 2008: 234 – 236.
9. Шихалиева С.Х. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 323 – 325.

References

1. Apresyan Yu.D. *Leksicheskaya semantika (sinonimicheskie sredstva yazyka)*. Moskva: Nauka, 1974.
2. Gasanova M.A. Metafora kak chelovecheskiy faktor v prostranstve yazyka i kul'tury: smysl i interpretaciya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 421 – 423.
3. Gasanova M.A. Pamyatka k stilyu «zhenskogo znaka»: edinicy lingvofol'klornogo modelirovaniya. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2015; 4 (45): 129 – 133.
4. Karaeva S.A. Imya sobstvennoe*imya нарицательное как фактор системности в терминологии. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.
5. Halikov M.M. *Osnovy stilistiki avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1997.
6. Cheremisin P.G. *Posobie po stilistike russkogo yazyka*. Moskva, 1971.
7. Fetaliyeva L.P. Istoricheskie etapy razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 2: 94 – 99.
8. Shihalieva S.H. Kognitivnyy analiz slov prostranstvennogo dejksisa v dagestanskikh yazykah. *Mezhdunarodnyy kongress po kognitivnoj lingvistike: sbornik materialov*. Otvetstvennyy redaktor Boldyrev N.N. 2008: 234 – 236.
9. Shihalieva S.H. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizatsii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 323 – 325.

Статья поступила в редакцию 19.03.19

УДК 81'42.

Satina D.D., teaching assistant, Institute of the Humanities, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: dsatina@mail.ru

Bochegova N.N., Professor, Institute of the Humanities, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: nbochegova1@yandex.ru

THE STRUCTURE OF THE CONCEPT GAME IN THE NOVEL “THE CARDTURNER” BY L. SACHAR. Cognitive linguistics is one of the most popular and actively-developing branches of modern philology. The achievements of cognitive linguistics can be applied to meet the challenges of cognate disciplines, including text linguistics. The urgency of the research is justified by the fact that today the cognitive approach is regularly used for the analysis of literary texts. The article presents aims to analyze the artistic concept *game* in the novel by L. Sachar “The Cardturner”, namely, the structure of the concept. The points of view concerning the problem of the concept structure and its analysis are numerous, but most of the researchers admit that the concept consists of a number of essential and additional features. The researchers use an algorithm of concept analysis suggested by Z.D. Popova and I.A. Sternin, defined the image, informational contents and interpretative field of the concept under analysis. The results of the research can be used in students' research works, term and diploma papers.

Key words: cognitive linguistics, concept, structure of the concept, image, informational content, interpretative field.

Д.Д. Сатина, ассистент Гуманитарного института, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: dsatina@mail.ru

Н.Н. Бочегова, проф. Гуманитарного института, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: nbochegova1@yandex.ru

СТРУКТУРА КОНЦЕПТА GAME В РОМАНЕ Л. СЕЙКЕРА “THE CARDTURNER”

Когнитивная лингвистика является одной из самых популярных и активно развивающихся отраслей современной филологии. Достижения когнитивной лингвистики помогают также решать задачи смежных дисциплин, включая лингвистику текста. В частности, когнитивный подход в настоящее время часто применяется для анализа художественного текста, что обуславливает актуальность данного исследования. Целью данной статьи является анализ художественного концепта *game* в романе Л. Сейкера “The Cardturner”, предметом – содержание данного концепта. Взгляды исследователей относительно проблемы содержания концепта различаются, однако большинство учёных отмечают, что концепт обладает определённым набором основных и дополнительных признаков. В результате использования методики, предложенной З.Д. Поповой и И.А. Стерниным, нами выявлены образ, информационное содержание и интерпретационное поле, составляющие содержание анализируемого концепта. Результаты исследования могут быть применены при написании студенческих исследовательских работ, курсовых и дипломных проектов.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концепт, структура концепта, образ, информационное содержание, интерпретационное поле.

В настоящее время достижения когнитивной лингвистики широко используются в различных научных областях, в том числе они позволяют выработать новый подход к анализу текста. Так, по мнению И.А. Щириной и Е.А. Гончаровой, когнитивная парадигма на данный момент является наиболее эффективной и востребованной в решении проблем лингвистики текста. Данные авторы отмечают, что процесс создания художественной модели творческим субъектом является ментальной деятельностью, следовательно, использование положений когнитивной лингвистики может быть полезным при анализе художественного текста [1].

Н.Н. Бочегова в монографии «Этнос. Язык. Концептосфера», посвящённой исследованию национальной специфики основных концептов американской действительности, отмечает, что культура народа проявляется, прежде всего, в текстах, как вербальных, так и невербальных. Специфика художественного текста заключается в том, что он объединяет индивидуально-авторское и коллективное восприятие действительности [2]. Следовательно, анализ художественного текста позволяет выявить как индивидуально-авторское наполнение, так и этнокультурную специфику концепта.

Взгляды исследователей относительно структуры концепта различаются, однако большинство учёных отмечают, что концепт обладает определённым на-

бором основных и дополнительных признаков. В нашей работе за основу берётся модель, предложенная З.Д. Поповой и И.А. Стерниным в работе «Семантико-когнитивный анализ языка», согласно которой структура концепта включает образ, информационное содержание и интерпретационное поле. Охарактеризуем данные составляющие подробнее.

Под образом понимается чувственное представление объекта или явления. Авторы указывают, что образный компонент может присутствовать также в структуре концептов, денотатами которых являются лексические единицы с абстрактным значением. В зависимости от способа представления образ может быть перцептивным и когнитивным, или метафорическим. В первом случае образ складывается из перцептивных когнитивных признаков, формирующихся в процессе отражения окружающей действительности при помощи органов чувств и включает зрительные, звуковые, тактильные, вкусовые и обонятельные образы. Что касается когнитивного образа, он формируется на основе метафорического осмысления соответствующего явления [3].

Информационное содержание концепта, по мнению Поповой и Стернина, «включает минимум когнитивных признаков, определяющих основные, наиболее существенные отличительные черты анализируемого предмета или явления» [3, с. 77]. Информационные признаки концепта немногочисленны и определяют

его сущность. Часто информационное содержание совпадает со словарной дефиницией ключевого слова концепта.

Интерпретационное поле образовано признаками, интерпретирующими и оценивающими основное информационное содержание концепта.

В составе интерпретационного поля можно выделить несколько зон:

1. Энциклопедическая: объединяет когнитивные признаки, актуализирующиеся в сознании субъекта в процессе обучения и взаимодействия с денотатом концепта;

2. Утилитарная зона: когнитивные признаки, связанные с особенностями использования денотата концепта в практических целях;

3. Регулятивная зона: когнитивные признаки, выражающие правила поведения в зоне, покрываемой данным концептом;

4. Общеоценочная зона: оценка соответствующего концепту предмета или явления с позиции хорошо-плохо;

5. Социально-культурная зона: когнитивные признаки, отражающие связь концепта с бытом и культурой народа;

6. Паремнологическая зона: когнитивные признаки, объективированные в афоризмах, поговорах и поговорках данного языка [3].

Следует учитывать, что по сравнению с образом и информационной зоной концепта, интерпретационная зона менее структурирована и часто описывается путём перечисления признаков, которые нередко противоречат друг другу, что может объясняться разницей в восприятии соответствующего предмета или явления в разные эпохи, разными группами населения и т. д.

В данной статье анализируется структура концепта *game* на материале текста романа Л. Сейкера (Louis Sachar) "The Cardturner" («Помощник игрока»).

Луис Сейкер – современный американский писатель и сценарист, награжденный Национальной книжной премией (США) и медалью Ньюбери. Роман "The Cardturner" был опубликован в 2010 г [4].

Главный герой романа, от лица которого ведется повествование, юноша по имени Алтон Ричардс, вынужден помогать своему слепому дяде, увлеченному игрой в бридж, выкладывать на стол нужные карты. Сначала Алтон воспринимает происходящее как неприятную обязанность, однако постепенно, незаметно для самого себя, начинает интересоваться игрой. В результате Алтон не только приобретает хобби и заводит новых друзей, но и учится понимать и принимать окружающих, правильно выстраивать отношения с людьми. По мере того как герой осваивает правила бриджа, происходит его психологическое взросление.

Анализируемый концепт в данном произведении номинируется лексемой *bridge*, одним из гипонимов лексемы *game*. Начать анализ структуры концепта следует с образного слоя.

В данном случае перцептивный образ выражается через чувственные когнитивные признаки, в качестве которых выступают упоминания чувственно воспринимаемых объектов и явлений, связанных в сознании воспринимающего субъекта с игрой в бридж. Что касается воспринимающих субъектов, они представлены персонажами анализируемого произведения.

Зрительные образы:

"According to Cliff, bridge was a card game *little old ladies* played while eating *chocolate-covered raisins*" [5, p. 20].

"*Three rows of square tables. Eight tables per row. Four chairs at each table. Computer printouts posted on the walls*" [5, p. 23].

"In the centre of each table was a *laminated placard* that indicated the table number and the directions: North, South, East, and West. Each direction corresponded to one of the four sides of the table" [5, p. 23].

"Yes, these imaginary *masterpoints* are coloured. At bridge clubs, you win *black points*. At sectionals, you win *silver points*. At regionals, they're *gold* or *red*, depending on whether you come in first. Gold is better. At nationals, you also win *gold masterpoints*, except of the major national championship events, where the points are *platinum*" [5, p. 132].

"It was like some sort of odd *dance*, with the *people moving* in one direction and the *boards moving* in the other" [5, p. 26].

Звуковые образы:

"And all around me, people were speaking the *bridge gibberish*" [5, p. 23].

"The bridge studio now was as *quiet as a library*" [5, p. 25].

Когнитивный образ:

Данный компонент особенно характерен для концептов с ярко выраженной абстрактной составляющей. Благодаря когнитивному образу подобные концепты приобретают особую наглядность

Так, думая о смерти дяди, Алтон представляет его сидящим за игральным столом и объявляющим «пас» («пас», согласно правилам бриджа, означает отказ от розыгрыша на данной сдаче). Таким образом, выражение *to pass away* в своем буквальном значении «умереть» соотносится со значением термина *pass*, выражающим намерение прервать игру: " "Passed away" seemed like an appropriate way of putting it. Over the next few days, I had this recurring image of Trapp sitting at the bridge table. He reaches into the bidding box, removes a pass card, and places it on the table. Then he slowly vanishes" [5, p. 107].

Когда Алтон только начинает играть в бридж самостоятельно, он и его напарница Тони Кастанеда из-за недостаточного опыта сталкиваются с недоброжелательным отношением со стороны соперников, однако Тони нашла неожиданный выход из ситуации, что помогло друзьям достойно завершить игру. По

словам Тони, принять верное решение ей помогла ее бабушка Аннабель, которая умерла много лет назад, но Алтон считает, что роль сыграла работа подсознания. В нижеприведенной цитате связь между сознанием и подсознанием обозначается лексемой "bridge" («мост»), омонимичной названию игры. Следовательно, в игре проявляются способности человека, о которых он не всегда догадывается: "Her anger formed a *connection between her conscious and subconscious minds, a bridge, if you will*" [5, p. 85].

Также Алтон часто сравнивает бридж и процесс его освоения с другими играми и даже различными видами неигровой деятельности, как то футбол, шахматы, бинго, поэзия, изучение иностранных языков. Данные сравнения не обязательно создают чувственный образ, однако делают предмет рассуждения более понятным для читателя:

"I don't think he purposely set out to memorize every three of spades or seven of clubs. I think it's more like the way you or I *memorize the song lyrics*" [5, p. 73].

"I realize that reading about a bridge game isn't exactly thrilling. No one's going to make a movie out of it. Bridge is like *chess*. A great chess player moves his pawn up one square, and for the .0001 percent of the population who understand what just happened, it was the *football* equivalent of intercepting a pass and running it back for a touchdown" [5, p. 30].

"I no longer thought of bidding as a bunch of rules to be memorized. It was a *conversation*. I imagine it's like *learning a foreign language*" [5, p. 129].

"It's like I told my friend Cliff. Bridge is more like a *sport* than a game. A *mental sport*" [5, p. 36].

"*Bingo* was just a game of luck. Bridge seemed more like a *sport, a mental sport, like chess*, only with a partner. And my uncle was a superstar of this sport" [5, p. 29].

Информационное содержание концепта, как уже было сказано, включает наиболее существенные отличительные признаки соответствующего объекта или явления и может совпадать со словарной дефиницией. В анализируемом произведении информационное содержание концепта представлено следующим описанием, которое приводит главный герой, когда он только начал знакомство с игрой:

"I learned that bridge was a game played by four people. All the cards were dealt, so each person got thirteen cards. You were partners with the person who sat across from you" [5, p. 20].

Наибольший интерес, тем не менее, представляет интерпретационное поле концепта.

1. Энциклопедическая зона

В тексте произведения встречаются описания правил игры, которые становятся тем многочисленнее и подробнее, чем больше главный герой узнает о бридже. Таким образом, энциклопедическая зона расширяется по мере того как воспринимающий субъект накапливает опыт и знания о денотате концепта.

Более того, в произведении присутствуют главы, полностью посвященные правилам бриджа (The Basics, Finesse, Bidding, Transportation); упоминается множество терминов и реалий, связанных с данной игрой: *bidding, play, dummy, trump, contract, the directions north, south, east, and west, the final score, a trick, a finesse, a fix* и т. д. Ниже приводятся примеры употребления данных лексических единиц, однако общее количество выявленных микроконтекстов не исчерпывается данными примерами:

"I was lost after that. There were two parts to a bridge hand, *the bidding* and *the play*, but I couldn't tell you what you were supposed to do in either part. There were also things called a *contract*, and *trump*, and a *dummy*, and the directions *north, south, east, and west* seemed to have something to do with it" [5, p. 20].

"Gloria explained that *the final score* depended on how she and Trapp did on each board, compared with every other North-South pair" [5, p. 27].

"It's all about taking *tricks*. Somebody sets a card on the table. Then, going clockwise around the table, the next three people all must play a card of that same suit, in turn" [5, p. 31].

"A *finesse* is a cool play that allows you to win two tricks with the ace and queen of a suit, even though one of your opponents holds the king" [5, p. 40].

"A *fix* is when your opponents do something really stupid, like make a ridiculous bid, or choose an inferior line of play, but, lo and behold, it works!" [5, p. 36].

2. Утилитарная зона

Хотя сущность явления игры не подразумевает наличия какой-либо цели кроме самого процесса игры, в некоторых ситуациях игра может служить источником выгоды. В нашем случае речь идет, тем не менее, не о выигрыше, а о выгоде, которую могут принести налаженные социальные связи. Бридж не только объединяет людей по интересам, но и создает основу для дружбы и взаимопомощи. Так, когда у Алтона во время очередной поездки в бридж-студию ломается машина, дядя советует посетить автосервис, принадлежащий его знакомой, также любительнице бриджа, так как предполагает, что она может сделать хорошую скидку:

"He told me not to worry; the owner of the dealership was a bridge player. I took that to mean she'd *give me a good deal on the repairs*" [5, p. 53].

"I figured *the more they talked bridge, the less she would charge to repair my car*" [5, p. 53].

3. Регулятивная зона

Если энциклопедическая зона концепта включает описание правил игры и организации игрового пространства, то регулятивная зона включает представ-

ление о принятых в среде любителей бриджа нормах поведения. Не все данные правила являются директивной, однако их исполнение необходимо для того, чтобы быть принятым в среде единомышленников. Особенно важны принципы командной работы и «честной игры»: *team sport, to work together, a conversation*.

"Like you said, bridge is a sport", he explained. "But it's a *team sport*. You and your partner have to *work together*" [5, p. 36].

"She said that bidding is a *conversation* between you and your partner" [5, p. 64].

Достиж успеха невозможно без умения чувствовать и понимать своего партнера, но в то же время игрок не должен иметь секретов от соперников, в противном случае это будет расценено как мошенничество: *to have secret signals, unauthorized information, to not be allowed to say anything that might give your partner information about your hand, the extra-long hesitation*.

"When you are on defence, if you are not trying to win the trick, then the card you play sends a signal to your partner. Just like in the bidding, *you are not allowed to have any secret signals*. The opponents can ask what signals you use" [5, p. 139].

"The only way you can talk to each other is by the bids you make. No other talking is allowed" [5, p. 64].

"Another type of director ruling involved *unauthorized information*. *You are not allowed to say anything that might give your partner information about your hand*, not even "Oops!" [5, p. 139].

"In fact, one time I overheard the director say that a person had conveyed unauthorized information simply because he had hesitated too long during the bidding. *The extra-long hesitation* told his partner that he was seriously considering making some other bid" [5, p. 74].

Незаслуженно обвинить кого-либо в жульничестве считается вторым по тяжести проступком: "She explained that bridge is a *highly ethical game*. *Cheating is so bad* that the second-worst thing you can do is *to accuse someone of being a cheater*" [5, p. 76].

Кроме того, любители бриджа обожают обсуждать свою игру и анализировать, что можно было бы сделать по-другому: *to discuss bridge hands, to talk to each other by bids, to talk about hands already played, bridge gibberish, to go over their bidding systems, to talk about the tournament in general, to complain about the partners*.

"After a hand is over, bridge players often *discuss what they could have – and should have – done differently*. It's called the post-mortem" [5, p. 40].

"I found out the reason for hand records later. When the session was over, you could pick up a sheet of paper showing the hand records for every single board. If you don't know why bridge players would want this, then you haven't been paying attention. Besides actually playing bridge, their favourite thing to do is *to talk about hands already played*. That's what their *bridge gibberish* is all about" [5, p. 71].

"Every single person on a shuttle was a bridge player. They were going over their *bidding systems, or discussing bridge hands, or just talking about the tournament in general*. It felt exiting to be a part of it" [5, p. 125].

"Do you know that thing about how nobody ever talks on elevators? Not true when it comes to bridge players. Mostly, they *complained about their partners*" [5, p. 130].

Также в данном сообществе существуют свои традиции, некоторые из которых весьма забавны. Примером может служить так называемая «пивная карта» "beer card": "The seven of diamonds is *the beer card*", Toni told me. "If you win the final trick with the seven of diamonds and it sets the contract, your partner is supposed to buy you a beer" [5, p. 135].

4. Общеоценочная зона

В тексте произведения не представлена эксплицитно ни позитивная, ни негативная оценка денотата анализируемого концепта. Предисловие к роману позволяет нам заключить, что автор сам является поклонником бриджа, что и вдохновило его написать данную книгу: "Still, I really love the game..." [5, p. 10].

Тем не менее, его окружение не поддержало идею, считая, что тема бриджа неспособна заинтересовать читателя "My publisher, my editor, my wife, and my agent all said I was crazy. "No one's going to want to read a book about bridge!" they told me at more than one occasion" [5, p. 10].

Отношение персонажей анализируемого произведения к бриджу столь же неоднозначно. Герой-повествователь сначала воспринимает бридж как чрезвычайно сложную игру, освоить которую просто не представляется возможным, о чем свидетельствует его замешательство при виде многообразия литературы о бридже: "There were hundreds of books on bridge, possibly a thousand. There were books for beginners, and for advanced and expert players. Just your basic how-to-play-bridge book was over two hundred pages, but even if I wanted to read it, I wouldn't get it in time for Saturday" [5, p. 20].

В анализируемом тексте используются следующие лексические единицы и словосочетания, определяющие отношение к бриджу как героя-повествователя, так и других персонажей произведения: *to love, odd, unique, dull, old-fashioned, not just a simple game, extraordinary, crazy, boring, challenging, tiring, to keep alive, important, to mean a lot more*.

Можно заметить, что данный список включает лексические единицы и словосочетания с противоположным значением, что объясняется разницей в восприятии бриджа как разными персонажами, так и одним персонажем в различных обстоятельствах. Ниже приведены примеры микрконтекстов, в которых употребляются данные лексические единицы и словосочетания:

"I wouldn't admit it to my uncle, but the game began *to intrigue* me" [5, p. 30].

"I knew bridge was a card game, but that was about it. It seemed *dull and old-fashioned*" [5, p. 20].

"Even though I didn't understand what they were talking about, I think that was my first inkling that bridge *wasn't just a simple game*, and that there maybe was something *extraordinary* about my uncle" [5, p. 23].

"You don't have to answer, he said. I'm sure it seems *boring* to you. No flashing lights."

"No, it seems very *challenging*, I said" [5, p. 53].

"There's a different kind of will, the will to live. Gloria was probably right when she said the nationals *had been keeping Trapp alive*." [5, p. 107].

"Oh, I forgot", said Tony. She placed her hand on my arm and said, "That's *more important*" [5, p. 66].

"Absolutely," Cliff agreed. "Trapp's tournament *means a lot more than some stupid party*" [5, p. 66].

5. Социально-культурная зона

Некогда бридж играл огромную роль в социальной жизни Англии, а затем и США. В современном же мире данная игра нередко воспринимается старомодной и интересной лишь узкому кругу людей, как автор романа замечает в предисловии: "It's not about baseball but about bridge, a card game that was *once extremely popular*, but that, unfortunately, *not too many people play anymore, especially not young people*. In fact people who do play bridge seem *to live in their own alien world*" [5, p. 10].

Ярким примером является герой-повествователь, предпочитающий компьютерные игры, как и большинство представителей его поколения: "Maybe, at one time, bridge might *have been some people's idea of fun*, but that was before computers and video-games" [5, p. 20].

До того, как Алтон сам заинтересовался бриджем, люди, увлеченные этой игрой, кажутся ему жителями другой планеты: "It's crazy," I said. "These people are like from a different planet. *Planet Bridge*. They even *speak their own language*" [5, p. 29]. Также, по мнению Клиффа, друга Алтона, такие игры как бридж и бинго интересуют исключительно пожилых людей: "They're just a bunch of old people," said Cliff. "It's either bridge or bingo" [5, p. 29].

Подобное положение вещей не может не огорчать старшее поколение. В частности, дядя Алтона очень хотел бы, чтобы как можно больше молодых людей играли в бридж, так как иначе эта игра будет в скором времени окончательно забыта: "He's always saying how he wishes more young people would take up the game. He's afraid that bridge is like *dying culture*. He's worried that in like thirty years, *there will be no one left to play it*" [5, p. 57].

Глория, его партнерша по игре, замечает, что раньше люди больше общались друг с другом, а бридж был одной из игр, помогающих в этом: "We used to interact more with each other. We played games like charades, or board games like Scrabbles or Monopoly. And of course, *the greatest game* was bridge" [5, p. 87].

Впрочем, в нашем случае социально-культурная зона настолько тесно связана с общеоценочной, что их трудно анализировать по отдельности: бридж, в связи с культурными изменениями в обществе, частично утратил свою популярность, чем и обусловлено отношение к нему, особенно у молодого поколения, как к чему-то странному и старомодному.

Изначально бридж был особенно популярен среди высших слоев населения, и навыки данной игры были необходимы для вхождения в высшее общество. Неслучайно один из персонажей произведения – сенатор Генри Кинг настоял на том, чтобы его жена Аннабель (бабушка уже упомянутой Тони Кастанеды) освоила бридж на случай, если пара будет приглашена в Белый Дом, где президент Эйзенхауэр регулярно организовывал партии в бридж: "President Eisenhower had regular bridge games at the White House. To be invited to play was *considered a tremendous honour*. After Henry King was elected to the Senate, he insisted that his young wife learn to play, just in case such an opportunity arose" [5, p. 88].

Однако президент делал это не только и не столько с целью развлечения своих гостей. По его мнению, способности к игре могут служить характеристикой профессиональной компетентности и указывать на наличие у человека определенных черт характера, как то рассудительность, терпение, решительность, способность заранее планировать свои действия: "The president, who had been a World War II general, believed that the same qualities that made him a successful leader also made him a good bridge player: judgment, patience, decisiveness, and most importantly, the ability to think clearly and plan ahead" [5, p. 88]. Генри Кинг не особенно преуспевал в игре, следовательно, с точки зрения президента, вышеперечисленными качествами не обладал, и воспринимать его как серьезного государственного деятеля не стоило. Что касается Аннабель, она, в отличие от мужа, освоила бридж блестяще, чем вызвала недовольство супруга, так как на ее фоне он выглядел в невыгодном свете: "Annabel had all those qualities," said Trapp. "Henry King had none of them. In the president's eyes, King wasn't just a bad bridge player, he was an incompetent fool!" [5, p. 88].

Генри Кинг хотел, чтобы Аннабель была не хуже других женщин ее окружения, но не более того: "He wanted his wife to fit in with the other genteel and dignified ladies, eat little tea sandwiches, that sort of thing" [5, p. 88]. К тому, что успехи жены пошатнут его авторитет, сенатор оказался не готов.

6. Паремииологическая зона

В произведении не встречаются общеизвестные фразеологические единицы и афоризмы, касающиеся игры, однако возможно привести примеры высказываний, отражающих жизненную философию любителей бриджа. В частности, нижеприведенные цитаты выражают идею о том, что если однажды начать играть в бридж, остановиться будет невозможно, игра становится частью личности человека: "Once bridge gets in your blood, it's hard to quit"

Кроме того, бридж побуждает постоянно развиваться, узнавать новое: "The time you quit learning is the time to quit playing", said Lydia" [5, p. 129].

Роман заканчивается тем, что герой-повествователь обещает себе в будущем всегда принимать решения самостоятельно, не поддаваясь чужому влиянию: "I've made a resolution that I will no longer let Cliff or anyone else manipulate me. Life will deal me many different hands, some good, some bad

(maybe they've already been dealt), but from here on in, I'll be turning my own cards" [5, p. 154]. Смысл данной цитаты отсылает нас к афоризму «Что наша жизнь? – Игра»: игрок не определяет, какие карты ему достанутся, однако распоряжается ими уже по своему усмотрению. Мы не всегда властны над обстоятельствами нашей жизни, но от нас зависит, как мы будем действовать в данных обстоятельствах.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что энциклопедическая зона интерпретационного поля концепта *game* в анализируемом тексте характеризуется наиболее детальным представлением, что свидетельствует не только о важности соответствующего анализируемому концепту явления для воспринимающих субъектов, но и о значимости данного концепта для развития сюжета произведения.

Библиографический список

1. Щирова И.А., Гончарова Е.А. *Многомерность текста: понимание и интерпретация*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Книжный дом, 2007.
2. Бочегова Н.Н. *Этнос. Язык. Концептосфера*. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2010.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. *Семанτικο-когнитивный анализ языка*. Воронеж: Истоки, 2007.
4. Cliff's Notes. *Louis Sachar Biography*. Available at: <https://www.cliffsnotes.com/literature/n/the-1990s-newbery-medal-winners/holes/louis-sachar-biography>
5. Sachar L. *The Cardturner*. London: Bloomsbury Publishing Plc, 2010.

References

1. Schirova I.A., Goncharova E.A. *Mnogomernost' teksta: ponimanie i interpretaciya*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Knizhnyj dom, 2007.
2. Bochegova N.N. *Etnos. Yazyk. Konzeptosfera*. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2010.
3. Popova Z.D., Sternin I.A. *Semantiko-kognitivnyj analiz yazyka*. Voronezh: Istoki, 2007.
4. Cliff's Notes. *Louis Sachar Biography*. Available at: <https://www.cliffsnotes.com/literature/n/the-1990s-newbery-medal-winners/holes/louis-sachar-biography>
5. Sachar L. *The Cardturner*. London: Bloomsbury Publishing Plc, 2010.

Статья поступила в редакцию 15.03.19

УДК 811.251.32

Safaraliev N.E., Cand. of Sciences (Philology), Head of Dagestan and National Literature of Dagestan Scientific and Research Institute of Pedagogy
n.a. A.A. Taho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: nsafaraliev@yandex.ru

THE HISTORICAL MISSION OF BORROWED WORDS IN THE ENRICHMENT AND DEVELOPMENT OF THE VOCABULARY OF THE TABASARAN LANGUAGE. The article is an attempt to expose the historical mission of borrowed words in the enrichment and development of the vocabulary of the Tabasaran language. This process is a reflection of the history of the development of the Tabasaran people, their political, economic and cultural relations with other nations. The process of the formation of a literary language cannot be considered as a fully completed one because many questions of spelling, orthoepy, stylistics, vocabulary and grammar of the young written Tabasaran language require further research. The study of vocabulary in general will recreate a picture of the world of Tabasaran speakers, as well as open the main parameters characterizing their material and spiritual culture. The rich layer of vocabulary, presented in the Tabasaran language, remained out of sight of researchers. Therefore, the collection, fixation and analysis of vocabulary are of great scientific and practical importance, especially in the theory and practice of studying the Tabasaran language.

Key words: Tabasaran language, arabic graphics, Persian language, Turkish language, Russian language, Lezgin language, Agul language, Tsakhur language, iranism, borrowed vocabulary, lexical borrowings, primordial tabasaran words, nitric dialect, southern dialect.

Н.Э. Сафаралиев, канд. филол. наук, завсектором дагестанской и родных литератур ДНИИП им. А.А. Тахо-Годи,
Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: nsafaraliev@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКАЯ МИССИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В ОБОГАЩЕНИИ И РАЗВИТИИ ЛЕКСИКИ ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА

Статья представляет собой попытку подвергнуть историческую миссию заимствованных слов в обогащении и развитии лексики табасаранского языка. Этот процесс является отражением истории развития табасаранского народа, его политических, экономических и культурных взаимоотношений с другими народами. Процесс становления литературного языка еще нельзя считать полностью завершенным т. к. многие вопросы орфографии, орфоэпии, стилистики, лексики и грамматики младописьменного табасаранского языка требуют дальнейшего изучения и совершенствования. Изучение лексики в целом воссоздаст картину мира носителей табасаранского языка, а также откроет основные параметры, характеризующие их материальную и духовную культуру. Богатый пласт лексики, представленный в табасаранском языке, оставался вне поля зрения исследователей. Поэтому сбор, фиксация и анализ лексики имеют важное научное и практическое значение, особенно в теории и практике изучения табасаранского языка.

Ключевые слова: табасаранский язык, арабская графика, персидский язык, тюркский язык, русский язык, лезгинский язык, агулский язык, цахурский язык, иранизмы, заимствованная лексика, лексические заимствования, исконные табасаранские слова, нитрикский говор, южный диалект.

Табасаранский язык – один из государственных языков республики Дагестан относится к лезгинской группе дагестанской ветви кавказских языков.

Процесс становления литературного языка еще нельзя считать полностью завершенным т. к. многие вопросы орфографии, орфоэпии, стилистики, лексики и грамматики младописьменного табасаранского языка требуют дальнейшего изучения и совершенствования. На табасаранском языке ведутся республиканские и районные передачи по радио и телевидению, осуществляется делопроизводство на районном уровне.

До Октябрьской революции табасаранцы не имели своей письменности, если не считать отдельных попыток перевода книг регионального содержания посредством аджамского письма, т. е. арабской графики, приспособленной к особенностям фонетики языка.

В основу литературного языка лег нитрикский говор южного диалекта, носителями которого оказалась большая часть табасаранской интеллигенции, при-

нимавшей участие в создании письменности (Т. Шалбузов, Г. Гаджиев, М. Шамхалов, А. Джафаров, Б. Митаров, Э. Ханмагомедов) [1].

Создание письменности способствовало интенсивному развитию языка и литературы. Были опубликованы произведения богатого фольклора табасаранцев, а также дореволюционных табасаранских поэтов, которые преимущественно сохранялись в устном народном творчестве.

Табасаранский язык в разные исторические эпохи испытал сильное влияние персидского, арабского, тюркского (азерб.), а в последнее время русского языков. Это влияние особенно сказалось на лексике.

Попутно шел и процесс обогащения языка за счет собственных ресурсов (неологизмов, диалектных форм, и слов).

Все это в настоящее время позволяет переводить табасаранский язык ценнейшие сокровища русской и мировой художественной, общественно-политической литературы.

Известно, что лексика, преимущественно основной словарный фонд, подвержена разнообразным изменениям. Эта особенность привлекает к себе внимание исследователей, поскольку может дать богатый материал, способный пролить свет на становление и развитие языка, свидетельствовать о контактах между носителями как родственных, так и неродственных языков. Это, в свою очередь, имеет немаловажное значение для разработки вопросов истории носителей того или иного языка. Изучение лексики в целом воссоздает картину мира носителей табасаранского языка, а также откроет основные параметры, характеризующие их материальную и духовную культуру.

Богатый пласт лексики, представленный в табасаранском языке, оставался вне поля зрения исследователей. Поэтому сбор, фиксация и анализ лексики имеют важное научное и практическое значение, особенно в теории и практике изучения табасаранского языка.

Необходимо отметить и то, что территория компактного проживания табасаранцев всегда отличалась развитым земледелием и богатой флорой. Были распространены садоводство и огородничество, овцеводство и скотоводство, виноградарство и бахчеводство. Такое разнообразие хозяйственных и других отраслей, естественно, нашло отражение в языке [2].

Заемствование – элемент чужого языка (слов, морфема, синтаксическая конструкция и т. п.), перенесенный из одного языка в другой в результате контактов языковых, а также сам процесс перехода в другой. Обычно заимствуются слова и реже синтаксические и фразеологические обороты. Заемствование звуков и словообразовательных морфем из других языков происходит в результате их вторичного выделения из большего числа заимствованных слов.

Заемствования приспособляются к системе заимствующего языка и зачастую настолько не усваиваются, что иноязычное происхождение таких слов не ощущается носителями этого языка и обнаруживается лишь с помощью этимологического анализа. На первый взгляд может сложиться впечатление, что специфика местности, характерного для территории расселения современных дагестанских народов, изобилующего горными хребтами, создает особые условия изоляции от контактов между различными народностями, населяющими этот край. Однако это не так. Кавказский хребет и его отроги ни в прошлом, ни в настоящем не являлись преградой для осуществления контактов населения горной страны.

Во многих случаях конкретным источником проникновения заимствований в дагестанские языки следует считать сопредельные языки Кавказа. Значительный интерес представляют, например, грузинско-дагестанские лексические параллелизмы. Картвельский центр тяготения имеет, по мнению Г.А. Климова, название камешка гравия: лезг. *к(и)к(а)л*, таб. *klek(ə)l*, агул. *klak(ə)l*, цах. *klak(ə)l-ay* и т. д. [3].

В качестве одного из источников проникновения в дагестанские языки заимствованной лексики нередко называют осетинский язык. К числу слов, имеющих предположительно аланские происхождения, мы склонны относить: лезг. *раж*, таб. *раж* «очередь, порядок» осет. *рад(аь)* «очередь, череда» (сохранено первичное значение). лезг. *руг*, таб., агул., рут. *руг* «пыль, земля» осет. *руа/руаь* «пыль, прах».

В отличие от вышерассмотренных, армянские лексические заимствования в лезгинских языках могут быть локализованы по времени. Имеются основания предполагать довольно раннюю хронологию усвоения, по крайней мере, части арменизмов в дагестанские языки и соотносить ее еще с доарабской эпохой. Приведем примеры, квалифицировавшиеся в литературе как арменизмы. Слово, речь: лезг. *чал*, таб. *чал*, агул. *чал*, рут. *чал*, крыз. *чал*.

Возводится к армянскому *чар*. Имеются и одиночно представленные арменизмы, ср. таб. *чамчч* «муха» – арм. *чанч* и др.

В отличие от осетинского языка, оставившего незначительный след в лексике лезгинских языков, персидский язык явился основным источником иранизмов в лезгинских языках. Процесс заимствования иранизмов проходил в течение нескольких веков, и определить хронологические рамки этого процесса трудно. Персидские заимствования в лезгинских языках подразделяется на две группы среднеперсидские и новоперсидские. Борьба за влияние на Кавказе персидской

династии Сасанидов продолжалась довольно продолжительное время, начиная примерно с III в.н.э. и кончая VII в.н.э., т. е. временем арабских завоеваний. Следует отметить и тесные связи Ширвана и Дагестана, которые между нами не прекращались, а также влияние богатой персидской поэтической литературы, получившей распространение в Дагестане. Приведем некоторые из них: Волк: лезг. агул. *жанавур*, таб., цах. *джанавар*, (перс. *джанавар*). Дичь: таб., лезг. *ничхир*, агул., рут. *нахшар*, цах. *наьхчир* (перс. *наьхчир*) [4].

Лексика табасаранского языка особенно заметно пополнялась заимствованиями из соседних тюркских языков (в основном из азерб. яз). Соседство носителей лезгинских языков с азербайджанцами и длившиеся веками социально-экономические, культурно-исторические и торговые связи между ними послужили причиной не только заимствования азербайджанских слов, но и распространения знания азербайджанского языка среди носителей лезгинских языков.

Среди тюркских заимствований преобладают лексемы, обозначающие конкретные предметы и их признаки, живые существа, растения. Понятия, связанные с человеком и его деятельностью, большое количество глагольных основ *-миш*, *ламиш* и др.

Среди заимствований в табасаранском языке большое место занимают арабизмы, оказавшие значительное влияние на развитие, обогащение и формирование их словарного состава.

Заемствования из русского языка (в таб. яз.) занимают особое место. Эти заимствования в табасаранский язык проникли сравнительно недавно.

Слова, проникшие до революции, писались и произносились в соответствии с фонетическими особенностями табасаранского языка.

Впоследствии эти заимствования пишутся так же, как и в русском языке (в соответствии с русской графикой). Например, *такси*, *щетка*, *словарь*, *шляпа*, *паста*, *учитель*.

Через русский язык в табасаранский проникли и интернациональные слова, термины. Например: *биржа*, *спонсор*, *приватизация*, *бизнес* и т. д. [5].

Многие общественно-политические и философские термины, хорошо знакомые нам, являющиеся тоже интернациональными заимствованиями: *диктатура*, *революция*, *республика*, *референдум* и др.

Как известно, в дореволюционный период табасаранский язык испытывал сильное влияние арабского, персидского и тюркских языков. Влияние это было столь велико, что профессор А.С. Чикобава относит табасаранский язык к таким, в которых заимствованная лексика преобладает над исконной.

К концу XIX в. влияние восточных языков на табасаранский заметно ослабло, и в него так же, как и другие дагестанские языки, начали проникать русские слова. В табасаранском языке сегодня можно найти русские слова, проникшие еще в дореволюционную эпоху, например, *астарчин* «старшина», *петли* «петля», *кышфит* «конфета» и др.

Лексические заимствования, из русского языка проникшие в табасаранский язык в дореволюционный период, подверглись изменениям согласно фонетическим законам последнего.

Так, в словах типа *астакан* «стакан» в начале слова появляется гласный звук [а] (такой же, что и в корне), потому что табасаранский язык в подобных позициях не терпит стечения согласных.

Наблюдается постепенное замещение малоупотребительных и неизвестных основной массе населения заимствований из восточных языков. В наше время многие уже не знают значения таких слов, как *инкылаб*, *кылам*, *меденяит*, *здебият* и т. д. [6].

Словарный запас табасаранского языка, главным образом пополняя за счет прямого заимствования из русского языка. В числе этих заимствований названия многих предметов, явлений, которые возникли в связи с развитием науки и техники, культуры и искусства. Сюда входят такие слова, как радио, кино, телефон, химия, концерт, депутат....

Как известно, в русском языке многие слова имеют несколько значений. Однако табасаранский язык заимствует из русского слово только в одном значении. Например, слово *совет* заимствуется в значении «*орган власти*» и т. д.

Библиографический список

1. Загиров В.М. *Историческая лексикология языков лезгинской группы*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1987.
2. Загиров В.М. *Лексика табасаранского языка*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1981.
3. Алексеев М.Е. *Сравнительно-историческая грамматика лезгинских языков*. Москва: Академия, 1987.
4. Гайдаров Р.И. *Лексика лезгинского языка (основные пути развития и обогащения)*. Пособие по спецкурсу. Махачкала: Дагучпедгиз, 1966.
5. Загиров В.М., Сафаралиев Н.Э. Морфологическое освоение русских заимствований в табасаранском языке. *Материалы конференции «Национально-русское двуязычие: Теоретический и методический аспекты»*. Махачкала: ДНЦ РАН, ДГПУ, 2009.
6. Загиров В.М., Сафаралиев Н.Э. *Русские заимствования в табасаранском языке*. Москва: Издательство Академия, 2011.

References

1. Zagirov V.M. *Istoricheskaya leksikologiya yazykov lezginsoj grupy*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1987.
2. Zagirov V.M. *Leksika tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1981.
3. Alekseev M.E. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika lezginiskih yazykov*. Moskva: Akademiya, 1987.
4. Gajdarov R.I. *Leksika lezginского yazyka (osnovnye puti razvitiya i obogascheniya)*. Posobie po speckursu. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1966.
5. Zagirov V.M., Safaraliev N. E. Morfologicheskoe osvoenie russkikh zaимstovaniy v tabasaranskom yazyke. *Materialy konferencii «Nacional'no-russkoe dvuyazychie: Teoreticheskij i metodicheskij aspekty»*. Mahachkala: DNC RAN, DGPU, 2009.
6. Zagirov V.M., Safaraliev N. E. *Russkie zaимstovaniya v tabasaranskom yazyke*. Moskva: Izdatel'stvo Akademiya, 2011.

УДК 398.86

Nechaeva T.V., teacher, St. Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (ITMO University) (St. Petersburg, Russia) E-mail: tuktuk2008@mail.ru

Sizova T.F., senior teacher, St. Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (ITMO University) (St. Petersburg, Russia) E-mail: sizova_tania@mail.ru

CHASTUSHKA AS THE MOST STABLE GENRE OF RUSSIAN FOLKLORE IN A MULTI-ETHNIC ENVIRONMENT (BASED ON THE MATERIAL OF SONGS COLLECTED IN THE TOWN OF CHUGUCHAK, XINJIANG DISTRICT OF CHINA). The article covers chastushka, a phenomenon of Russian folklore. The research materials are gathered in Xinjiang District (China). The article deals with the problem of existence and preservation of the Russian chastushka genre in a multi-ethnic environment. Based on thematic analysis and analysis of the expressive means of language that are inherent in this genre, the authors conclude that such characteristic features of chastushka as form, shortness, rhythm, ease of transmission and at the same time improvisation and susceptibility to new realities contributed to the stability of this genre even under conditions of a foreign language environment.

Key words: Russian diaspora, foreign cultural influence, Xinjiang District (China), multi-ethnic environment, elosytszu, genre of chastushka, thematic analysis.

T.B. Нецаева, преп., Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), г. Санкт-Петербург, E-mail: tuktuk2008@mail.ru

T.Ф. Сизова, ст. преп., Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), г. Санкт-Петербург, E-mail: sizova_tania@mail.ru

ЧАСТУШКА КАК НАИБОЛЕЕ УСТОЙЧИВЫЙ ЖАНР РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ЧАСТУШЕК, СОБРАННЫХ В Г. ЧУГУЧАК, ОКРУГА СИНЬЦЗЯН, КНР)

Статья посвящена исследованию такого явления русского фольклора как частушка. Полевым материалом исследования послужили тексты, собранные на территории округа Синьцзян (КНР). В статье затрагивается проблема существования и сохранности жанра русской частушки в полиэтнической среде. На основе тематического анализа и анализа выразительных средств языка, присущих данному жанру, авторы делают вывод о том, что такие характерные особенности частушки, как краткость формы, ритмичность, лёгкость передачи и одновременно импровизационность и восприимчивость к новым реалиям способствовали устойчивости данного жанра даже в условиях иноязычного окружения.

Ключевые слова и фразы: русская диаспора, инокультурное влияние, округ Синьцзян (КНР), полиэтническая среда, элосыцзу, жанр частушки, тематический анализ.

Изучение традиций русскоязычных диаспор в последнее время стало одним из актуальных направлений фольклористики. Так, например, в начале 2000-х годов вышло немало работ, анализирующих различные стороны жизнедеятельности российской диаспоры в Китае (А.А. Забияко, Г.В. Эфендиева 2008; А.А. Забияко, А.П. Тарасов 2014; А.П. Забияко, С.С. Лёвшин, А.А. Хисамутдинов 2015; А.А. Забияко, А.П. Забияко, Я.В. Зиненко, Чжан Жуань 2016 и др.) [1].

В связи с этим наше исследование, в первую очередь, посвящено изучению такого явления русского фольклора, как частушка, связанного с самобытностью и сохранением русской диаспоры в полиэтнической языковой среде округа Синьцзян (КНР). Тексты частушек для исследования собраны в г. Чугучак (округ Синьцзян), где проживают русские и их потомки. Материалы исследования были предоставлены студентом подготовительного факультета Университета ИТМО (г. Санкт-Петербург) Жэмили Жэхэму, жителем г. Чугучак округа Синьцзян (КНР), записанные им совместно с жительницами г. Чугучак Еленой Семёновной Горядиной и Ниной Ивановной Сунь.

Автономный округ Синьцзян является многонациональным регионом, в котором носители русского языка и их потомки уже от смешанных браков живут среди уйгуров, китайцев, казахов. По этой причине «этнографическое изучение русских является не только одной из наиболее важных, но также и наиболее сложных проблем» [2, с. 109].

Целью данного исследования является, прежде всего, фиксация, тематический анализ и анализ языковых средств сохранившихся и вновь появившихся частушек, собранных в русской диаспоре, проживающей в многоязычной среде округа Синьцзян.

Актуальность исследования состоит в том, что, по нашему мнению, фиксация и описание традиционных форм фольклора исторической родины является одним из условий поддержки и сохранения русского языка и национального своеобразия в условиях полиэтнической среды.

Новизна исследования заключается в выявлении изменений, происходящих в данном жанре (прежде всего тематических и языковых) в иноязычном окружении.

Как известно, язык и фольклор представляют собой основополагающие детерминанты сохранения русской идентичности, а частушка, по нашему мнению, представляет собой глубинный синтез языка и народной традиции, позволяющий ей быть до сих пор живучей и устойчивой к инокультурным влияниям, в нашем случае, на территории Китая.

В годы революции и Гражданской войны в России на территорию Китая устремились потоки беженцев. Таким образом, Китай стал пристанищем для россиян, которые оказались по воле судьбы вне своей исторической родины. Русские, пришедшие на чужую территорию, «рассматривали Китай как место, где они смогут переждать трудные времена и вернуться в Россию, когда жизнь там нормализуется, или как некий перевалочный пункт, откуда в дальнейшем

им предстоит вновь пуститься в путь в другие страны и на другие континенты» [3, с. 55]. Некоторые эмигранты не захотели уехать из Китая, а часть из них не смогла по причине известных исторических событий, прежде всего связанных с «культурной революцией». Появились смешанные браки: многие русские женщины вышли замуж за китайцев, но, несмотря на это, они передавали и поддерживали национальные традиции, чаще всего сопровождающиеся фольклором, который, в свою очередь, способствовал сохранению родного языка. Это позволило им сохраниться как особой этнической группе.

В начале 1990-х годов правительство КНР предложило потомкам русско-китайских браков при очередной переписи населения в графу «национальность» написать «русские». Так в стране появилось новое национальное меньшинство. Впоследствии оно вошло в один из официально признанных 56 народов Китая – элосыцзу [4, с. 117]. В Китае их называют китайскими русскими, полукровками. Основным районом проживания элосыцзу на северо-западе Китая считается провинция Синьцзян.

В годы «культурной революции» в Китае и годы противостояния СССР здесь было запрещено говорить по-русски. Именно поэтому с детьми, которые рождались в русско-китайских семьях, по-русски старались не разговаривать. Выросло уже несколько поколений китайских русских, не знающих языка своих предков. Но это не мешает им считать себя частью русской нации и исповедовать православие.

Жизнь китайских русских в изоляции во второй половине 20-го века способствовала консервации их обрядовых традиций, и в то же время они определенным образом трансформировались, китаизировались. Со временем, к сожалению, уйдет из бытования русский язык, многое из русской народной культуры будет безвозвратно утеряно, поскольку молодое поколение всё меньше владеет русским, все больше интегрируется в китайское общество, говоря уже только по-китайски и постепенно утрачивая национальные традиции. Однако старшее поколение китайских русских пока еще продолжает хранить обычаи, язык и традиции (религиозные и фольклорные) своих предков, пришедших на эти земли из России.

Интерес к традиционной русской культуре в КНР сохраняется до сих пор. Китайские средства массовой информации, описывая традиционные русские праздники, отмечают, что баян, гармошка, балалайка, песня и частушка являются непременными атрибутами любого праздника элосыцзу.

Любопытно отметить, что наш иностранный студент, предоставивший нам материал для исследования, Жэмили Жэхэму, житель г. Чугучак округа Синьцзян (КНР), не являясь представителем национального меньшинства элосыцзу, но побывав на одном из праздников ещё в подростковом возрасте, был покорён музыкальностью, общностью веселья китайских русских. Жэмили Жэхэму стал собирать частушки, песни, видеоматериалы с посиделок китайских русских, научился играть на гармошке, выучил несколько частушек на русском языке, и

сам стал принимать участие в праздниках и гуляниях, исполняя полюбившиеся песни.

Если говорить о жанре частушки, то зарождение частушки относится к шестидесятым годам XIX века и через два-три десятка лет появляется уже повсеместно сначала в русских деревнях. Название «частушка» первоначально означало короткую, часто исполняемую по определённым случаям игровую и плясовую припевку (в отличие от традиционных русских «протяжных», «долгих» песен). Русские частушки сочетают в себе народный юмор, песни и пляски под простые, легко запоминающиеся стишки, часто придуманные спонтанно, «на скорую руку». Эти весёлые короткие песенки, в виде четырех рифмованных строчек, часто под ритмичную музыку, представляют собой уникальный вид русского фольклорного творчества [5].

В литературе термин «частушка» появился благодаря писателю Глебу Успенскому, который предложил данное наименование при характеристике «новых народных стихов» [6], исполнявшихся деревенской молодёжью на различных праздниках и гуляниях. Со временем слово «частушка» закрепилось в народном обиходе не только среди деревенских, но и среди городских жителей России.

На наш взгляд, фольклорист В.И. Чичеров приводит наиболее ёмкое определение частушки: «Частушка – это короткая, обычно четырёхстрочная, реже двустрочная или шестистрочная песенка, в которой запечатлен какой-нибудь один момент жизни или переживания человека. Многие частушки, как правильно указывали исследователи, напоминают по своим особенностям моментальный снимок с яркой, типичной жизненной картины» [7, с. 435].

Частушку принято относить к лирическому роду народной поэзии, и по содержанию частушки называют изначально молодежным жанром русского фольклора. По нашему мнению, это не случайно. Частушки создавались преимущественно сельской молодёжью во время гуляний под гармонь, балалайку или без музыкального сопровождения. Разнообразные по своей поэтике тексты частушек могут исполняться на одну и ту же мелодию. В них отражены переживания молодёжи (первоначально деревенской) по поводу любовных взаимоотношений. По словам Соколова Ю.М., «частушки в своем генезисе – явление очень сложное. Теперь на основании уже многочисленных разысканий фольклористов ... можно считать точно установленным, что по форме своей (краткость, рифмованность) частушка – старого происхождения и в своем истоке тесно связана с традиционным творчеством деревни» [8, с. 20].

Изначально пожилые люди относились к этим «песенкам» пренебрежительно и не считали их достойными своего внимания. Но со временем ситуация изменилась. Время шло, молодые старели, но не забывали песен своей молодости. Постепенно частушки стали исполняться среди русского населения Синдзяна всеми возрастными, а сейчас их поют в основном пожилые жители данного округа, которые получили их «по наследству».

Частушка, по общему мнению, жанр «сиюминутный» – в нем отражаются личные чаяния и переживания сегодняшнего дня: любовные, социальные, политические и т.д. [9]. Ныне в округе Синдзян среди злосыщизу эта сиюминутность, злободневность частушки утрачена, современные реалии полиэтнического окружения почти не продуцируют массового рождения частушек. Безусловно, тематический диапазон частушек сузился, но основная линия частушек как лирического жанра – «вечная любовная тема», – сохранилась.

Собранные нами частушки демонстрируют многообразие любовных переживаний. Из всего разнообразия тем, которое присутствует при описании

частушек, зафиксированных нами на территории г. Чугучак округа Синдзян (КНР), в рамках традиционной народной классификации [10], мы выявили следующие.

Измена: *(Я любила одного, / А теперь – другого, / Из одной семеечки / Целую на скамейке. // Девушки после измены / Все теряют аппетит, / А у меня после измены, / Всё нежётся летит).*

Переживания при измене: *(Подружка моя, / Как тебе не стыдно, / Я любила, ты отбила, / Думаешь, не обидно).*

«Повторительная любовь»: *(Мой миленок в дверь стучал -Я не открывала / Он записку написал -Я не отказала. // Пойдем, миленький, опять / Принесем воды «на ять», / Не полюбишь ли, милёночек, / По-старому опять. // Колю, Колю застеклю, / В рамочку заколочу, / В рамочку заколочу, / Любовь обратно ворочу).*

Отношение к пересудам и к сплетням: *(Я иду, иду, иду, / Собаки лают на пруду / Какого черта лаете? / Ведь вы меня не знаете. // Говорят, говорят, / Пусть наговорятся / Мои годы молодье / Славы не боятся).*

Предупреждение: *(Коля, Коля, Николай, / Мое колечко не ломай, / Изломаешь, избьешь -Меня замуж не возьмешь).*

Наиболее частотными среди них, по нашему мнению, являются частушки шуточного иронического содержания, доказывающие оптимистическое, а значит, здоровое отношение к жизни. Умение посмеяться над ситуацией и над собой – необходимая составляющая эмоционального здоровья народа, что помогало жить, преодолевая жизненные трудности, связанные, в первую очередь, с существованием в инородной полиэтнической среде.

Особое место среди частушек любовного характера занимают, на наш взгляд, частушки на тему «**Любовь без взаимности**»: *(Говорила я ему, / Повторяла часто: / «Твои карие глаза / Страдают напрасно!» // Я у Коли в коридоре / Каблуками топала, / Хотя Колю не любила, / Но конфеты лопала. // Я любила тебя, гад, / Четыре годика подряд, / Ты меня – полмесяца, / И то хотел повеситься).* При этом отметим, что здесь наблюдается эмоциональная градация отношения к отсутствию взаимности от шуточного (глаза «страдают напрасно») до «чёрного юмора» («хотел повеситься»), а использование просторечной и сниженной лексики («четыре годика», «лопала», «гад») усиливает её.

В следующих примерах эмоциональная составляющая совершенно другая, связанная с переживаниями и «**страданиями при разлуке**»: *(Ох, сердце болит, / И под сердцем болит, / Сидит миленький на короточках, / Ничего не говорит. // Ох, ельнички, / Да с листочками, / Слезы капали росой, / Бежали ручейчками).*

Уменьшительно-ласкательная суффиксация (*миленький, ельнички, листочками, ручейчками*), междометия (*Ох*), лексические «закрепленные» в фольклоре показатели страдания (*сердце болит, слезы капали*) подчёркивают глубину любовного переживания.

В данном случае частушка приближается к жанру лирической песни. Каждое из частушечных четверостиший представляет собой художественно законченную песенную миниатюру, в содержании которой трудно что-либо изменить. Особое поэтическое обаяние ей придает выразительность, присущие языку русского фольклора. Устойчивость частушки как жанра также способствует сохранности, образности русского языка, которую наследует частушка из более древних фольклорных жанров.

В собранных нами частушках присутствуют такие выразительные средства, как параллелизм, сравнение, метафора, метонимия (синекдоха) олицетворение, антитеза и повторы [11]:

Выразительные средства	Примеры	Комментарии
параллелизм (природный)	<i>Ох, ельнички, / Да с листочками, / Слезы капали росой, / Бежали ручейчками. // На окошке два цветочка: / Голубой да аленький. / Мой милёночек красив, / Только ростом маленький. // Скоро, скоро троица, / Земля травой покроется. / Скоро миленький придет, / Сердце успокоится. // Одну уточку покрыли, / А другая-то кричала. / Одну девочку повесил, / А другая плакала. // Ох, какая быстрая / Речка каменистая. / Уважительная я, / Серьёзный милый у меня.</i>	Как мы видим, объектом сопоставления в данных примерах являются характерные и наиболее частотные для фольклора природные образы-символы: из мира растений (<i>ельнички, листочки, два цветочка, трава</i>); из мира животных (<i>уточка</i>) и из мира неживой природы (<i>роса, ручейчки, речка, земля</i>).
параллелизм (вещный)	<i>На бугре стоит телега, / В лапти обувается, / Наша пегая кобыла / Замуж собирается. // Молотилка молотила, / А веялка веяла, / Что мне милый говорил, / Во всё я, дура, верила. // Мой милёнок в дверь стучал – / Я не открывала. / Он записку написал – / Я не отказала. // Коля, Коля, Николай, / Мое колечко не ломай, / Изломаешь, избьешь – / Меня замуж не возьмешь. // Колю, Колю застеклю, / В рамочку заколочу, / В рамочку заколочу, / Любовь обратно ворочу. // Милый едет на машине, / А я еду на другой. / Милый машет мне фуражкой, / А я лентой голубой. // Пойдем, миленький, опять / Принесем воды «на ять», / Не полюбишь ли, милёночек, / По-старому опять. //</i>	По нашим наблюдениям, сопоставление предметно-вещного мира и субъекта частушки (чаще всего – девушки) раскрывает взаимоотношения персонажей: «в дверь стучал ... я не открывала», «веялка веяла ... я, дура, верила», «колечко не ломай ... изломаешь ... замуж не возьмешь», «в рамочку заколочу ... любовь обратно ворочу» и т.п. Частушки с параллелизмом предметно-вещного мира нам интересны ещё с точки зрения сохранения историзмов (телега, лапти, молотилка, веялка, «на ять»), обозначающих явления, исчезающие или уже исчезнувшие из нашей жизни.
сравнение	<i>Чуб как у Ворошилова // Брови черны, как смола // Ну, чистейший сатана! // Стоит милый у ворот, / Широко разинув рот, / И никто не разберет, / Где ворота, а где рот. // Слезы капали росой, / Бежали ручейчками. //</i>	Сравнения в наших материалах встречаются относительно редко.

метафора	Ох, сердце болит,/ И под сердцем болит,/Сидит миленький на корточках, / Ничего не говорит. // Говорят, говорят,/Пусть наговорятся.// Мои годы молодые / Славы не боятся. // Девушки после измены/ Все теряют аппетит, / А у меня после измены, / Всё нежёвано летит. //	Использование метафор, метонимии, олицетворений в частушках элосыцу также редкое явление, они сохранились только в закреплённых фольклорных формулах: «сердце болит», «годы ... не боятся», «глаза страдают».
метонимия	Говорила я ему,/ Повторяла часто: / «Твои карие глаза / Страдают напрасно!» //	
олицетворение	На бугре стоит телега, / В лапти обувается, / Наша пегая кобыла / Замуж собирается. // Если курица пройдет, /Так петух с ума сойдет. //	Олицетворение как очеловечивание животных и предметов на нашем материале представлены только в иронично-комическом, даже в гротесковом плане («телега... обувается», «кобыла замуж собирается», «петух с ума сойдет»).
антитеза	Полюбила летчика,/ Думала летает,/ Прихожу на аэродром,/ А он подмечает.// Мой мил постыл./ На печи застыл, /А я его мою/ Ледяною водою.// Я любила тебя, гад./ Четыре годика подряд. / Ты меня – полмесяца,/ И то хотел повеситься.// Одну утку покрыли,/ А друга-то крикала.// Одну девочку посватал, /А другая плакала. // У меня милёнка два, /В том краю и в этом, / Одного люблю зимой, /А другого летом. // Милый едет на машине, /А я еду на другой./ Милый машет мне фуражкой,/ А я лентой голубой. // Пойдем, милая, домой,/ Зорька занимается./ Твоя мамка – ничего, /А моя ругается. // Вася, Вася, я снялася / В белой кофте под ремень, / Не в которой я хотела, / А в которой ты велел. // Я любила одного,/ А теперь – другого,/ Из одной семеечки/ Целую на скамеечке. //	На нашем материале мы отметили характерные для жанра частушки типы построения антитезы: первые две строчки противопоставлены двум последующим; антитеза между первыми двумя строками и наблюдается противопоставление внутри второй строки и четвёртой; антитеза между первой и второй строчкой и между третьей и четвёртой; на фоне параллелизма противопоставление между третьей и четвёртой строкой; противопоставление между первой и второй строкой. В данных примерах антитеза реализуется чаще всего при помощи контекстуальных антонимов («думала летает ... а он подмечает»; «я любила ... четыре годика ...ты меня – полмесяца»; «покрыли...крикала»; «одну...посватал... другая плакала»; «милый едет на машине... я ... на другой»; «машет ... фуражкой... я лентой голубой»; «твоя ... – ничего... моя ругается»; «я хотела...ты велел») и языковых антонимов («в том» – «в этом», «зимой» – «летом», «одного» – «другого»). Практически во всех частушках используется противительный союз «а» как маркер антитезы.
повторы	Говорят, говорят,/ Пусть наговорятся./ Мои годы молодые / Славы не боятся // Молотилка молотила,/А веялка веяла,/ Что мне милый говорил,/ Во всё я, дура, верила.// Коля, Коля, Николай, /Мое колечко не ломай. //Изломаешь, избьёшь – /Меня замуж не возьмешь.// Колю, Колю застеклю, / В рамочку заколочу, / В рамочку заколочу./Любовь обратно ворочу. //Ты трепач, ты трепач, /Ты трепач, поэтому /Я такому трепачу/ Трепаться не советую.// Я иду, иду, иду./ Собаки лают на пруду./ Какого черта лаете?/Ведь вы меня не знаете.// Ты Подгорна, ты Подгорна, / Широкая улица, / По тебе никто не ходит, / Ни петух, ни курица. /Если курица пройдет, /Так петух с ума сойдет. // Вася, Вася, я снялася / В белой кофте под ремень, / Не в которой я хотела, / А в которой ты велел. // Ох, милка моя, / Милка ласковая, /Все конфеты из кармана/ Пovyтаскивала. // Ох, ох, не дай бог./ С пекарями знаться, / Руки в тесте, нос в муке, /Лезет целоваться. // Коля, Коля, колистый,/ Человек подбористый, /Если б Коля не родня,/ Полюбила б Колю я. // Девочки! Ура! Ура! / Парней заела мошкара, /Только те остались./ Что дустом обсыпались. //	Многочисленность повторов в частушках свидетельствуют о том, что они были обязательны, потому что часто сопровождалась танцевальными движениями (приплясыванием, притоптыванием). Известно, что повторы способствуют ритмизации частушки.
Словообразование (уменьшительно-ласкательная суффиксация)	Милёнок, миленький, миленка два, мой милёночек, мамонька, речка, четыре годика подряд, колечко, ушки на макушке, ягодиночка моя, на окошке два цветочка, аленький, вечером под уголком, кофточка, в рамочку заколочу, ельнички, с листочками, бежали ручеечками, из одной семеечки, целую на скамеечке, одну утку покрыли.	Данные примеры говорят о том, что в собранных нами частушках сохраняется традиционная уменьшительно-ласкательная суффиксация. Однако мы не увидели «свежих» словообразований.

Проанализировав языковые средства выразительности, мы можем сказать, что в связи с иноязычным окружением не происходит активного словотворчества, т. е. практически не появляются новые эпитеты и метафоры. Эти средства художественной выразительности остаются в «законсервированном» виде. Но благодаря устойчивости таких основополагающих для жанра частушки художественных средств, как параллелизм, антитеза, сравнение и повторы, частушки пока «выстаивают» даже в «агрессивной» иноязычной среде и всё ещё сохраня-

ют свою эмоциональную и оценочную выразительность, чаще всего в комической и иронической форме.

Отличительной чертой частушек как жанра является высказывание в виде монолога от первого лица, так как это – наиболее удобная форма выражения реакции на происходящее, иногда оценки («я не открывала», «я не отказала», «я ревную», «полюбила лётчика», «не ругай меня мамаша», «как тебе не стыдно», «я без памяти была», «серьёзный милый у меня», «во всё я дура верила»).

Привлечению внимания служат разного рода обращения. Довольно частотными являются обращения к матери с просьбой не ругать: *(Мамонька ругается,/ Что люблю китаец,/ Мама, дело не твоё,/ Много денег у него. // Полюбила гармониста,/ Отругала меня мать./ Не ругай меня мамаша./ Развеселый будет зять. // Не ругай меня, мамаша./ Что сметану пролила./ Шел Алёшка, мим окошка, / Я без памяти была.)* или упрек отцу: *(Гармониста я любила./ Не пошла я за него./ Капитала не хватало/ папаша моего.)*

В частушках часто встречается обращение к подружке – сопернице – это остатки от так называемых «спевов» (группа частушек с единым запевом и темой). Они составляют целый цикл любовных частушек – «Подружка», носящий диалоговую форму и имеющий в основном сатирический характер: *(Подружка моя./ У нас миленький один./ Ты ревнуешь, я ревную./ Давай его продадим. // Подружка моя./ Я уж продавала./ Одна дура подходила./ Три рубля давала. // Подружка моя./ Как тебе не стыдно./ Я любила, ты отбила./ Думаешь, не обидно.)* В них высмеиваются разные стороны взаимоотношений между полами: характеры двух подружек, неверная подружка, уводящая возлюбленного.

Однако стоит отметить, что в отличие от жанра лирических песен в частушках преобладают шуточные, озорные, иронические интенции. Парням достается от девушек и наоборот: *Стоит милый у ворот./ Широко разинув рот./ И никто не разберет./ Где ворота, а где рот. // Пошла плясать – доски гнутся./ Сарафан короткий – ребята смеются.*

В собранных нами частушках сохраняются традиционные для данного жанра вокативы по отношению к парню и девушке: «милый», «милёнок», «миленький», «милл»; «милка», «девочка» и поэтическое метафоричное «ягодничка». Есть обращения относительно нейтральные, например, обращения к парню по имени: «Коля, Коля, Николай», «Алёша», «Вася». Также встречаются вокативы с отрицательной коннотацией: «дура», «гад» и довольно любопытное «шмарочка» с уменьшительно-ласкательным суффиксом от арголизма «шмара» (по данным «Словаря русского арго», возможно, «связано с уголовным «шмара» проститутка, сожительница вора ... или с казацким арголизмом «шмара» любовница» [12]). Например: *(Меня милый целовал./ Вечерком под уголком./ Пропиталась моя кофточка/вином да табаком. // Милый курит папиросу./ Дым пускает на меня./ Сам товарищу моргает./ Это шмарочка – моя. // Балалайка не моя./ Моя-то дома новая./ Эта шмара не моя, Моя-то чернобровая.)* Можно предположить, что социальный состав населения округа Синьцзян (КНР) был достаточно неоднородным и, возможно, с присутствием асоциальных элементов, учитывая приграничное расположение данного округа.

Любопытно, что в собранных частушках есть ряд таких, которые демонстрируют шуточное отношение именно к «профессиональным» качествам избранника: *(Полюбила летчика./ Думала летает./ Прихожу на аэродром./ А он подметает. // Ох, милый мой/Без учения умён./ Посмотрел на кукурузу/ И сказал: «Хороший лень!» // Ох, ох, не дай бог/ С пекарями знаться./ Руки в тесте, нос в муке./ Лезет целоваться),* что говорит о важности деловых качеств молодого мужчины для девушки. Хотя девушки не боятся посмеяться и над своими умениями. Комический эффект достигается в результате использования такого выразительного средства как ирония: насмешка в виде похвалы *(Шила милую кистет./ Вышла рукавица./ Меня милый похвалил./ «Какая мастерица!»).*

Безусловно, предметом насмешек являются особенности характера, поведения или внешности и ухажеров, и девушек, которые высмеиваются при помощи комического несоответствия *(Стоит милый у ворот./ Широко разинув рот./ И никто не разберет./ Где ворота, а где рот. // Ох, милка моя./ Милка ласковая./ Все конфеты из кармана/ Повытаскивала. // Пошла плясать – Доски гнутся./*

Библиографический список

1. Забияко А.А., Забияко А.П. Фольклор как основа сохранения русской идентичности в китайской среде (по материалам Трехречья). *Emigrantologia Słowian*. Vol. 1, 2015: 13 – 25.
2. Забияко А.А., Забияко А.П., Зиненко Я.В., Чжан Жуан. *Фольклор русскоязычной диаспоры Трехречья как основа сохранения этничности*. Available at: <http://izvestiageoarh.isu.ru/r/article?id=178>
3. Гутин Ю.И. Русские в КНР. *Азия и Африка сегодня*. 2011; 10: 50–56.
4. Ставров И.В. *Элосыцу – осколок русского мира в Китае (о положении русского этнического меньшинства в КНР)*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/elosytszu-oskolok-russkogo-mira-v-kitae-o-polozhenii-russkogo-etnicheskogo-menshinstva-v-knr>
5. Селиванов Ф.М. Частушки. *Библиотека русского фольклора*: в 15 т. Москва, 1990; Т. 9.
6. Успенский Г.И. Новые народные стишки (из деревенских заметок). *Полное собрание сочинений*: в 14 т. Москва, 1953; Т. 12: 45 – 46.
7. Чичеров В.И. *Русское народное творчество*. Москва: МГУ, 1959.
8. Соколов М.Ю. *Русский фольклор*. Москва: Издательство Московского университета, 2007.
9. Зеленин Д.К. Современная русская частушка. *Заветные частушки из собрания А.Д. Волкова*: в 2 т. Москва: Ладомир, 1999; Т. 2: 459 – 482.
10. Мешкова О.В. О классификации частушек. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2001; Т. 2, № 1: 102 – 104.
11. Кулагина А.В. *Поэтический мир частушки*. Москва: Наука, 2000.
12. Шмара. *Словарь русского арго*. Available at: https://russian_argo.academic.ru/15263

References

1. Zabyako A.A., Zabyako A.P. Fol'klor kak osnova sohraneniya russskoj identichnosti v kitajskoj srede (po materialam Trehrech'ya). *Emigrantologia Słowian*. Vol. 1, 2015: 13 – 25.
2. Zabyako A.A., Zabyako A.P., Zinenko Ya.V., Chzhan Zhuyan. *Fol'klor russkoyazychnoj diaspory Trehrech'ya kak osnova sohraneniya etnichnosti*. Available at: <http://izvestiageoarh.isu.ru/r/article?id=178>
3. Gutin Yu.I. Russkie v KNR. *Aziya i Afrika segodnya*. 2011; 10: 50-56.
4. Stavrov I.V. *Elosytszu – oskolok russkogo mira v Kitae (o polozhenii russkogo etnicheskogo men'shinstva v KNR)*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/elosytszu-oskolok-russkogo-mira-v-kitae-o-polozhenii-russkogo-etnicheskogo-menshinstva-v-knr>
5. Selivanov F.M. Chastushki. *Biblioteka russkogo fol'klora*: v 15 t. Moskva, 1990; T. 9.
6. Uspenskij G.I. Novye narodnye stishki (iz derevenskih zametok). *Polnoe sobranie sochinenij*: v 14 t. Moskva, 1953; T. 12: 45 – 46.

Сарафан короткий – Ребята смеются. // Я по берегу иду./ Рядом девки маются./ Я беззубую люблю./ Она не кусается. // Девочки! Ура! Ура! Парней заела мошара./ Только те остались, /Что дустом обсыпались) и тавтологии (Ты трепач, ты трепач./ Ты трепач, поэтому/ Я такому трепачу/ Трепаться не совету).

По текстам можно проследить и отзвуки исторических событий России (У моего милого/Чуб как у Ворошилова./Брови черны, как смола./Ну, чистейший сатана!), и фрагменты «географии», связанные с оставленными родными местами: (Ты Подгорна, ты Подгорна./ Широкая улица./ По тебе никто не ходит./ Ни петух, ни курица./ Если курица пройдет./ Так петух с ума сойдет. // Ростов-на-Дону/Саратов – на Волге./ Я ж тебя не догоню./ У тя ноги долги.) Очень неожиданна в топонимическом отношении частушка о сербиянке на территории Китая: (Из колодца вода льется./ Сербиянка моется./ «Разрешите, сербиянка./ С вами познакомиться!»).

Краткая форма частушки позволяет этому жанру быстро реагировать на изменения в жизни. Кроме того, в отличие, например, от песни, частушка легко переделывается. Исполнитель старается применить содержание частушки к собственным реалиям. И даже в иноязычной среде Синьцзяна русскими китайцами элосыцу создаются новые частушки, что представляется нам достаточно редким явлением в иноязычной среде. Частушки на «китайскую» тему – веселая реакция на современность: *У меня миленька два./ Два и полагается./ Один в Урумчи уедет./ Другой здесь останется. // У меня миленька два./ В том краю и в этом./ Одного люблю зимой./ А другого летом. // Мамонька ругается./ Что люблю китаец./ Мама, дело не твоё./ Много денег у него.* Частушек с подобными сюжетами не могло родиться в центре России, поскольку они отражают местные реалии: «в Урумчи уедет» (город Урумчи — городской округ в Синьцзян-Уйгурском автономном районе КНР), «В том краю и в этом» (здесь имеется вид Урумчя – Китай), «люблю китаец... Много денег у него» (предпочтения в браке).

Частушка как один из жанров устного народного творчества, выражающий представления о плохом и хорошем, о правильном и неправильном, о грустном и весёлом в короткой, ритмичной, юмористической и иронической форме – только сохраняется, но и меняется, а значит, продолжает жить в народном сознании русскоязычного мира, находящегося долгое время в иноязычной, в определённой степени агрессивной по отношению к носителям русского языка, среде.

Возможно, отчасти благодаря устойчивости и сохранности данного жанра элосыцу, несмотря на значительные ассимиляционные процессы, за более чем полувековую историю полностью не «растворились» среди доминирующего народа.

Проанализировав фактический материал, мы пришли к некоторым выводам. Именно жанр частушки обнаружил свойственную глубинной природе русского фольклора живучесть и гибкость. До сих пор на территории округа Синьцзян бытуют достаточно ранние частушки, которые сохранились от предыдущих поколений и наряду с ними всё ещё появляются новые, отражающие современные реалии.

Таким образом, реализуясь на бытовом уровне, жанр частушки выдержал жёсткое давление иноязычного окружения, «культурной революции», различных жизненных перипетий, связанных с эмиграцией.

Поскольку влияние китайского языка усиливается, а количество носителей русского языка и фольклорных традиций уменьшается, мы считаем, что фиксация и изучение «уходящих» и почти исчезающих жанров содействуют сохранению русскоязычного поля в условиях полиэтнической среды.

7. Chicherov V.I. *Russkoe narodnoe tvorchestvo*. Moskva: MGU, 1959.
8. Sokolov M.Yu. *Russkij fol'klor*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2007.
9. Zelenin D.K. *Sovremennaya russkaya chastushka. Zavednye chastushki iz sobraniya A.D. Volkova: v 2 t.* Moskva: Ladomir, 1999; T. 2: 459 – 482.
10. Meshkova O.V. O klassifikacii chastushek. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2001; T. 2, № 1: 102 – 104.
11. Kulagina A.V. *Po' eticheskij mir chastushki*. Moskva: Nauka, 2000.
12. Shmara. *Slovar' russkogo argo*. Available at: https://russian_argo.academic.ru/15263

Статья поступила в редакцию 14.03.19

УДК 882

Spiridonova G.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiyev (Krasnoyarsk, Russia),
E-mail: spigal73@mail.ru

ABOUT PSYCHOLOGISM IN CHILDREN'S LITERATURE (ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN LITERARY TALE). The article briefly describes the history of disputes about psychologism in children's literature and discusses some of the features of the image of a person's inner life in a Russian literary tale. Analyzing the works of Yu. Olesha, A.N. Tolstoy, A. Sharov, S. Prokofieva, and others, the author comes to the conclusion that in texts for children, preference is given to an image of more or less defined, understandable states of the soul and mind. It is not the complexity of the feeling that is emphasized, but its intensity and the strength of its external manifestation, which is often exaggerated. The analyticity is minimized: feelings, as a rule, are called openly or transformed into verbal pictures using special techniques (materialization, realization of metaphors, personification). This allows calling the psychologism of a literary tale visual.

Key words: children's literature, child reader, literary tale, psychologism, psycho-poetics.

Г.С. Спиридонова, канд. филол. наук, доц., Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск,
E-mail: spigal73@mail.ru

О ПСИХОЛОГИЗМЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ)

В статье коротко излагается история споров о психологизме в детской литературе, а затем рассматриваются некоторые особенности изображения внутренней жизни человека в русской литературной сказке. Анализируя произведения Ю. Олеши, А.Н. Толстого, А. Шарова, С. Прокофьевой и др., автор приходит к выводу о том, что в текстах для детей предпочтение отдаётся изображению состояний более или менее определённых, ясных. Акцентируется не сложность чувства, а интенсивность его переживания и сила внешнего проявления, которая часто преувеличивается и утрируется. Аналитичность сведена к минимуму – чувства, как правило, открыто называются, либо с помощью специальных приёмов (овеществления, реализации метафор, персонификации) преобразуются в словесные картинки. Это позволяет назвать психологизм литературной сказки изобразительным или наглядным.

Ключевые слова: детская литература, читатель-ребёнок, литературная сказка, психологизм, психопозитика.

Психологизм, то есть достаточно полное, подробное и глубокое изображение человеческих чувств, мыслей и переживаний считается родовым признаком искусства слова. На материале классических текстов русской литературы от «Жития протопопа Аввакума» до Толстого, Достоевского и Чехова создано и создаётся по сей день немало серьёзных научных трудов о психологизме [1; 2; 3; 4]. Выстраивается его типология, раскрывается историческая динамика, описывается арсенал художественных средств и приёмов. На стыке психологии, литературоведения и лингвистики образовалось даже особое научное направление – психопозитика.

Применительно к русской детской литературе вопрос о психологизме ставился неоднократно и решался не всегда однозначно. В 1938 году А.С. Макаренко пишет, что психологизм есть нежелательное и лишнее качество литературы для детей. Читателю-ребёнку, по его мнению, нужен простой и ясный сюжет при запутанной фабуле, психологизм же «обязательно усложнит и остановит движение действия» [5, с. 189].

В 1960-е гг. на страницах журнала «Детская литература», сборника «Детская литература» и др. развернулась бурная дискуссия, в рамках которой обозначились две крайние позиции: одни доказывали правомерность психологизма в литературе для детей (Н. Банк, А. Назаренко, Л. Разгон, Ф. Светов), другие сомневались, что он необходим, ведь тогда детям придётся посвящать в сложные трагические ситуации и драматические конфликты (В. Перелишина, В. Руденко). В 1979 году О.М. Шведова уже констатирует широкое распространение детской психологической прозы и рассматривает её «как одно из самых плодотворных направлений в области детской книги» [6, с. 37].

В итоге был сделан, наконец, вывод, что психологизм является важнейшим и показательным свойством произведений для детей (Л.П. Долженко, И. Лагуновский) и что само появление детской литературы связано с признанием самознания детства, то есть с пониманием качественных отличий психологии ребёнка от психологии взрослого. Этот новый подход необходимо повлечь за собой изображение ребёнка с точки зрения самого ребёнка, с позиций детской логики, «представленной в противоречивом единстве ума и чувства, находящихся в стадии формирования» [7, с. 12].

Во-первых, эти споры о психологизме разворачивались главным образом вокруг книг для подростков и юношества и практически не затрагивали текстов, адресованных младшим детям, во-вторых, обсуждалось прежде всего содержание литературных произведений, то есть их тематика, проблематика и идейный мир, а вовсе не техника психологического письма. Собственно приёмы и способы раскрытия «внутреннего человека» эти споры почти не касались. А вопрос о способах и приёмах важен и интересен вот по какой причине.

Как заметила О.Б. Золотухина, поэтесса психологизма (психопозитика) «связана с заданной автором моделью коммуникации». Например, если писатель

рассчитывает на психологически осведомленного и нравственно состоятельного читателя, он может прибегать к недомолвкам, намёкам, подтексту (как Тургенев или Чехов), говорить с читателем достаточно сложным специфическим языком (как Лермонтов или Толстой), а может даже ссылаться на передовые достижения психологической науки (как делал иногда Достоевский) [8].

Человека 5 – 11 лет нельзя назвать ни эмоционально компетентным, ни психологически осведомлённым. Недомолвки и намёки возможны в общении с ним только в тех ситуациях, которые ему хорошо знакомы. В силу небольшого жизненного опыта ребёнок не всегда правильно понимает чужие переживания и не всегда точно сознаёт собственные эмоции, он часто не способен выразить своё эмоциональное состояние, потому что просто не знает, с помощью каких слов это можно сделать. Передовые достижения психологической науки ему неведомы и недоступны.

И в то же время мир ребёнка – это мир чувств и интенсивных переживаний. Его эмоциональная сфера развита сильнее, чем сфера логического мышления, он эмоционально отзывчив на происходящие события, и всё его восприятие, воображение, умственная и физическая деятельность эмоционально окрашены. Следовательно, текст, обращенный к ребёнку, не может быть эмоционально пустым и «сухим». Он должен содержать в себе не только ценную информацию и полезное наставление, но и «пищу для души». Поэтому перед детским писателем стоит довольно непростая задача: создать насыщенный переживаниями текст для читателя, «жадного» до этих переживаний, эмоционально активного, но недостаточно компетентного в эмоциональном отношении.

Попытаться понять, какими средствами и способами решается эта задача в детской литературе логичнее всего на текстах, заслуживших популярность в детской среде, «проверенных временем». Поэтому в круг нашего исследования включены литературные сказки А.Н. Толстого, Ю. Олеши, Л. Гераскиной, С. Прокофьевой, А. Волкова, А. Шарова, Н. Носова, Э. Успенского, Ю. Ковалева, А. Усачёва. В единичных случаях в качестве иллюстраций привлекаются также тексты европейских авторов – родоначальников сказочной традиции в литературе.

Под детской литературной сказкой, учитывая всё разнообразие известных определений, мы понимаем произведение, адресованное детской аудитории, в котором вымысел основан на том, что обычной логикой объяснить нельзя (например, на волшебстве или гротеске) [9; 10]. В литературной сказке достаточно определённо выражена категория автора и то, что называют «игровым началом». Относительно новая традиция этого жанра соединяется «с идущей от давних времён традицией игровой карнавальской перестройки мира» [11, с. 51 – 52]. Игровое начало заметно и в повествовательной структуре, и в хронотопе, и в ассоциативном фоне, и в интонационно-речевой организации. Эта особенность обеспечивает жанру популярность в детской среде, поскольку ребёнок – человек

играющий, игра имеет для него первостепенное значение и до определённого возраста преобладает над всеми остальными видами деятельности.

Какие чувства и эмоции находят отражение в детской литературной сказке? Прежде всего, те, которые знакомы и понятны ребёнку: радость, страх, печаль, удивление, гнев, обида, чувство вины, ощущение одиночества, чувство стыда, восторг и т.д. – достаточно большой набор. Естественно будет предположить, что «детский» набор несколько редуцирован по сравнению со «взрослым». Например, в книжках для дошкольников и младших школьников не описываются слишком сложные и неясные переживания, в которых различные, иногда противоположные, чувства смешиваются и переплетаются (ср. пять «масок» Печорина или «девять слёв» внутренней жизни Анны Карениной [4, с. 95 – 106; 309 – 315]). В детских книгах мы не найдём сложного психологического анализа, где соединились бы «знания с незнанием, инстинктивное и сознательно-волевое, явное и скрытое» [4, с. 309].

В текстах для детей предпочтение отдаётся изображению состояний более или менее определённых и отчётливых. Вторжение «внутрь» персонажа, как правило, имеет точечный характер и не развёртывается в подробное истолкование процесса. Обычно чувство прямо называется и обозначается его причина. Такую форму психологизма принято называть суммарно-обозначающей [3]. Автор совершенно чётко даёт понять читателю, откуда чувство берётся и что оно собой представляет. Например: *Голос у сверчка был старый и слегка обиженный, потому что Говорящему Сверчку в свое время все же попало по голове молотком и, несмотря на столетний возраст и природную доброту, он не мог забыть незаслуженной обиды* [12]; *Кому охота спешить домой, если несешь в портфеле целую кучу двоек?* [13, с. 6]; *Услышав эти насмешки <...> Незнайка разозлился; Незнайка <...> скорчил такую физиономию, что Кнопочка в испуге даже попятилась; Незнайка даже засмеялся от удовольствия, потому что эти слова получились у него в рифму* [14, с. 136, 137]; *Мальчик делал вид, что радуется подаркам, но не любил их <...> Он не любил подарки потому, что это всё были «больные игрушки», то есть пришедшие вместе с болезнью* [15, с. 61]; *Бесцеремонность, так непохожая на обычное поведение Ворона, обидела меня. К этому прибавился страх; ведь как не испугаться, когда болтаешься среди пустоты в клюве птицы* [16]; *Я прямо-таки ослепел. Пусть я человек не гордый, <...>, но когда обыкновенная муха обзывает блохой и верблюдом, это мало кому придется по вкусу* [16]; *Человечек казался таким безутешным, что Василию Семёновичу даже стало страшно за него* [17, с. 7].

Как правило, акцент делается не на сложности чувств, а на интенсивности их переживания и силе их внешнего проявления. Ярких эмоций у персонажей детской литературы всегда в избытке, и обнаруживаются эти эмоции в реакциях прямых и откровенных, часто утрированных. Литературные герои кричат или, наоборот, немоют от восторга, делают резкие движения, даже падают, либо, напротив, замирают от удивления, громко смеются от радости или безутешно рыдают от горя:

– *Ура! – кричал наследник так пронзительно, что в дальних деревьях отозвались гуся* [18, с. 195]; *...стошным голосом он [Кот Ангорский] взвыл от несправедливой обиды* [17, с. 38]; *...директор цирка просто онемел от ярости* [17, с. 52]; *Катя от изумления застыла на месте* [17, с. 10]; *При этих словах человечки так и подпрыгнули* [19, с. 120]; *Маленькие человечки хохотали. Пылесосин так и покатила по подоконику* [19, с. 112]; *...маленький Сашка, который ужасно любил Таню, открыл рот от волнения, шагнул к ней и смотрел не отрываясь* [15, с. 101]; *уткнётся в подушку и зальётся слезами. <...> Такие это были горючие слёзы, что как-то Ниночка проснулась от собственных рыданий* [15, с. 38]; *Урфин Джюс оцепенел от ужаса: у кровати стоял медведь* [20, с. 15].

Экспрессией эмоциональных состояний и манифестацией их внешних проявлений герои литературной сказки иногда очень напоминают персонажей античного искусства [8]. Вот, например, как в «Илиаде» описана реакция Ахилла на весть о смерти его верного друга Патрокла:

Мрачное облако скорби лицо Ахиллеса покрыло
Обе он горсти наполнивши пеплом, главу им осыпал;
Лик молодой почернел, почернела одежда и сам он,
Телом великим пространством покрывши великое, в прахе
Был распростерт, и волосы рвал, и бился об землю [21, с. 12 – 13].

А вот как ведёт себя Карабас Барабас, перед самым носом которого навсегда захлопнулась потайная дверь: *Карабас Барабас рванул себя за бороду, повалился на пол и начал реветь, выть и кататься, как бешеный, по пустой каморке под лестницей* [12].

Поведение Ахилла и Карабаса Барабаса внешне схоже: оба падают, катаются по земле, рвут на себе волосы. Но страдания первого вызывают у читателя сочувствие, а терзания Карабаса Барабаса – смех. И само переживание, и стиль его описания пародийно снижены в сказке. Если античные герои цельные и прекрасны («в своей красоте, ясности, законченности») [8], то персонажи детской литературы обычно забавны и смешны, потому что патетика и аффектация в их поведении часто носит игровой, карнавалыный характер.

Комично выглядят в сказке страдания не только отрицательных героев. Забавны терзания Буратино, смешон Пьеро и наследник Тутти: *Внизу, под террасой учитель гимнастики стоял наготове, чтобы поймать наследника налету, если тот от восторга вывалится через каменную ограду террасы* [18, с. 195]; *Друзья кем-то похичтели! Они погибли! Буратино упал ничком, – нос*

его глубоко воткнулся в землю; Пьеро отчаянно заламывал руки и пробовал даже броситься навзничь на песчаную дорожку [12].

В детском тексте внешние проявления чувств часто приобретают характер гипертрофированный и даже абсурдный. Именно на преувеличениях и гротеске строится комизм подобных описаний: *Мальвина так широко раскрыла глаза, что оба деревянных мальчика могли бы свободно туда прыгнуть; Выйдя, [Карабас Барабас] взглянул, моргнул и разинул рот так, что туда без труда могла бы влететь ворона; У него дыбом встала кисточка на колпаке. Он едва не свалился в воду от страха* [12]; *...волосы у него стали дыбом от изумления* [20, с. 12]; *– Домой! – повторил Болдырев. Он сверкнул глазами и снова топнул с такой силой, что земля затрепала* [22, с. 75]; *Услышав выстрел, Матрос подпрыгнул на месте, повис в воздухе, а опустившись на землю, бросился бежать с такой скоростью, будто хотел догнать пулю* [22, с. 82]; *– Ха-ха-ха! – Капитан смеялся так громко, что на море поднялись волны* [15, с. 75].

Из приведённых примеров видно, что литературная сказка стремится к изображению внутреннего через внешнее (мимика, жесты, движения и др.). Такая форма психологизма обычно называется косвенной [3]. Разными способами чувства как бы превращаются в живые картинки. Один из наиболее простых приёмов, способствующих этому, – использование цветового глагола. Наряду с привычными и маловыразительными *покраснел* и *попел* в детских текстах встречаются выражения куда более экспрессивные и оригинальные: *Черепашка позеленела от злости... Лицо у него [у Дуремара] посинело и сморщилось от страха, как гриб-сморчок... [12]; Суок розовела от счастья* [18, с. 218]; *Гражданин в кепочке позеленел [от страха] и пополз под лавку* [22, с. 168]; *Незрелый побагровел...; Крендель позеленел; Крендель поглубел от изумления...; Крендель посерел...; Это зрелище настолько потрясло возчика, что лицо его немедленно окрасилось в тона протоквашки* [23, с.77, 58, 67, 11, 110].

И. Васильев заметил, что в «Трёх Толстяках» сложная обстановка вызывает у героев самые разнообразные физические и физиологические изменения, как правило, преувеличенные, либо просто невозможные: доктор Гаспар от страха засыпает; продавец шаров от удивления раскрывает попеременно и надолго то рот, то глаза; Три Толстяка от волнения жиреют на глазах, у воспитателя наследника Тутти от ужаса увеличивается нос; смотритель зверинца от конфуза откусывает себе половину языка [24, с. 71]. Исследователь связывает этот особый, грубоватый психологизм Ю. Олеши с любовью к цирку и площадному искусству, которые и «определили глубинные пласты художественной конструкции «Трёх Толстяков»» [24, с. 68].

Подобные эпизоды встречаются и в «Золотом ключике», где царствует атмосфера ярмарочного балагана: чтобы не проговориться, Карабас затыкает себе рот сразу двумя кулаками, а Буратино стаскивает с головы колпачок и запикивает его в рот; у жабы от злости вздуваются все бородавки; лиса Алиса делает лужу, когда на неё спросонья рывкает дежурный бульдог; у Буратино от страстного желания попасть в театр холодеет нос; Карабас Барабас в гнев лягает и скрипит зубами, от ужаса у него отваливается челюсть и выплывают глаза; от страха Мальвина и Пьеро перестают дышать. Интересно, что в «Золотом ключике» есть и обратный по смыслу эпизод, в котором физиологический процесс приводит к психологическим переменам: *Когда доктор кукольных наук начинал чихать, то уже не мог остановиться и чихал пятьдесят, а иногда и сто раз подряд. От такого необыкновенного чихания он обессилвал и становился добрее* [12]. Как видим, связь психологии с физиологией в сказке регулярно демонстрируется и настойчиво подчеркивается. Умная собачка Соня, например, обнаруживает, что перестаёт думать о плохом, когда открывает холодильник и видит еду [27, с. 22].

В мире детской литературной сказки свойства души часто связываются с чем-то предметным (вещественным) как со своей первопричиной или источником. Посредством определенных манипуляций человеческие качества можно вложить в душу, взрастить в ней, либо, наоборот, удалить оттуда, извлечь. Чтобы ничего не бояться, сказочному герою достаточно съесть специальную конфетку; существуют также особые леденцы от злости, вранья, глупости, уныния и т.д. («Приключения желтого чехоманчика» С. Прокофьевой). Чтобы сделать человека жестоким, надо заменить живое сердце железным (наследник Тутти в «Трёх Толстяках»), наоборот, чтобы некто получил способность любить, нужно заменить ему железное сердце на настоящее (Железный Дровосек в «Волшебнике Изумрудного города»). Злые Ножницы в сказке А. Шарова «Человек-горошина и протак» мечтают *вырезать* у людей влечение к прекрасному, как *аденоиды*. Мама Васи Куролесова в книге Ю. Ковалева, размышляет о *такой аппаратуре, чтоб душевные неприятности поливать*.

Чуждость и озлобленность традиционно связывается с оледенением сердца, как в андерсеновской «Снежной королеве», где от осколков дьявольского зеркала сердце делалось как кусок льда. В сказке А. Шарова «Человек-горошина и протак» у Принцессы, которую закружил в ледяной выюге злой колдун, сердце осталось наполовину замерзшим даже после того, как её отогрели в кузнице, и поэтому она не могла снова полюбить юношу Сильвера.

Нематериальное и невещественное в детском тексте овеществляется, опредмечивается и подаётся как нечто, имеющее физические характеристики: например, чувства (как и мысли) бывают разного размера. Страх не помещается в сердце, потому что оно слишком маленькое, а *страх ведь большой (А. Шаров. «Маленький Мак и зелёное солнце»* [15, с. 96]). У Буратино в день его рождения мысли *маленькие-маленькие, коротенькие-коротенькие*; умная собачка Соня

задаёт своему хозяину слишком *большие* вопросы, которые не укладываются у него в голову, хотя голова у хозяина *немаленькая* и *шляпу он носил шестидесятого размера* [25, с. 5].

Вообще голова часто представляется в детском тексте как специальное место для мыслей, как шкаф или ящик, объём которого ограничен. Поэтому мысли там могут не помещаться, теснить друг друга, ворочаться, путаться, вываливаться и выскакивать оттуда: *...в голову его набилось столько разного мусора, что вымести его одним махом было невозможно...* [23, с. 94]; *В голове его для нагана не осталось места, всё было занято квасом. Зато у Кожаного в голове места было достаточно* [23, с. 94, 110]; *...мысли <...> медленно ворочались и росли в его большой голове* [15, с. 87]; *Девочка так испугалась, что все мысли сразу выскочили у неё из головы* [28, с. 4]. Собачка Соня недоумевает, откуда берутся плохие мысли, и приходит к выводу, что они проникают в голову через глаза, через уши или через нос [27, с. 19 – 22].

Поскольку внутренние переживания представляются как нечто вещественное, то персонажи часто производят с ними те же действия, что с предметами и вещами. Например, чувства и мысли можно *привести в порядок*, то есть разложить по местам, прибрать и почистить: *Разве вы не слыхали? Это в обычае у всех хороших матерей. Когда дети уснут, матери производят уборку в их мыслях, наводя там порядок, и кладут все мысли по местам. Когда ребёнок посылается, то все капризы лежат сложенные на дне его головы, а сверху положены добрые чувства, хорошенько проветренные и вычищенные за ночь* [29, с. 10].

В этом и во многих других примерах, приведённых выше, использован один и тот же приём, очень характерный для игровой поэтики литературной сказки – реализация метафоры (размораживание фразеологизма, разоблачение штампа). Приём этот заключается в возвращении метафорическому выражению его буквального смысла. Контаминация буквального и настоящего значения фразеологизма приводит к его развёртыванию, как часто происходит и в живой речи детей [30, с. 203]. За счёт этого словесный штамп преобразуется в живую динамическую картинку, совершенно наглядную, которую легко представить. Таким способом в сказке изображаются самые разные переживания. Например, чувство стыда:

*Говорить вроде было больше нечего. Болдырев снова **вонзил свой взор** в Васю, подержал его немножко в Васиной душе, а потом вынул* [22, с. 80];

*Наконец-то капитан вглянул на нас, и сразу **глаза его просверлили** в моей душе несколько небольших отверстий, через которые и проникли в душу. Я почувствовал, что превращаюсь в решето* [22, с. 99].

Внутреннее беспокойство и гнев: *У капитана Шишкина на душе **скребли кошки**. Они поскребли там целую дыру. И через эту дыру капитан взял да и вышел из себя* [31, с. 73].

Страх: *Лошадям, задержанным на полном ходу, не стоялось. Тряслась сбруя. **Тряслись поджилки** у учителя танцев Раздватриса. Неизвестно, что тряслось вромче* [18, с. 222].

Тот же механизм обнаруживается в вышеприведённых примерах с фразеологизмами *выскочить из головы*; *не помещается в голове*; *выкинуть из головы* и т. д. Иногда из размороженного фразеологизма вырастает целый сказочный сюжет: например, Буратино в буквальном смысле *суёт нос куда не следует*, и с этого начинаются его приключения.

Характерно, что в реализованной метафоре чувство не называется. Зато она позволяет не только сделать переживание наглядным, но и детализировать его, избегая при этом отвлеченного анализа и сосредоточившись на физических реакциях и действиях, которые детям гораздо более знакомы и понятны, чем различного рода умствования. Всё это согласуется с еще одной важной особенностью детской психики, которую мы не упоминали выше – преимуще-

ством наглядно-образного мышления перед всеми другими типами мышления у ребёнка.

Разоблаченные штампы соответствуют также «свежему и острому» детскому восприятию языка. «Там, где для нас – привычные комбинации примелькавших слов, стёртых от многолетнего вращения в мозгу и потому уже не ощущаемых нами, для ребёнка – первозданная речь, где каждое слово ещё ошутимо» [32, с. 49]. Детский писатель интуитивно или сознательно действует в соответствии с этой особенностью. Размороженный фразеологизм (разоблачённый штамп) помогает автору решить сразу несколько задач: во-первых, сделать переживание героя видимым, переведя его из сферы чисто духовного в сферу материального; во-вторых, создать игровую атмосферу и тем самым развлечь читателя, развеселить и позабавить его.

В романе-сказке Н.Н. Носова «Незнайка в Солнечном городе» реализуется целая группа метафор-фразеологизмов, связанных с чувством вины: *совесть мучает, совесть терзает, ладить со своей совестью, заглушить голос совести, усыпить совесть* и т. д. Для этого совесть персонажируется, то есть выводится как отдельный персонаж. Она не имеет внешнего облика, но герой по ночам слышит её голос, – тоненький, похожий на писк, – и вынужден вступать с ней в диалог и считаться с её требованиями. Вконец замученный ночными разговорами, Незнайка выходит из положения: *С ней вовсе не нужно было спорить, а как только она начнёт упрекать, надо было сказать: ладно, мол, сделаю завтра. Совесть моментально утихла, после чего можно было спокойно спать* [14, с. 294].

Персонификация – еще один приём, позволяющий абстрактное и незримое представить в приемлемой для маленького читателя наглядной и конкретной форме. Яркий пример такого рода – Капризка из сказки В. Воробьёва [33]. В отличие от незнайкиной Совести, Капризка имеет внешность: это маленький человечек ростом с кошку, с круглыми злыми глазами, волосы у него торчат во все стороны и всё на нем надето шиворот навыворот. При любом удобном случае он повторяет: «Хочу не хочу – делаю, что хочу!» В детской литературе мы встречаем и другие случаи персонификации: Плакунчик, Обижалкин, мамин сон и папин сон и т. д. [34].

Итак, наши предварительные выводы о психопозитике русской детской литературной сказки таковы.

1. Среди человеческих переживаний, отражённых детской литературной сказкой, практически отсутствуют сложные противоречивые смешения. Здесь преобладают в основном состояния однозначные, интенсивные, яркие, часто близкие к аффективным. За счёт гротеска и гиперболы их изображения получают комичными.

2. Суммарно-обозначающая и косвенная формы психологизма в литературной сказке преобладают над прямой, аналитичность сведена к минимуму – чувства, как правило, открыто называются, декларируются либо разными способами преобразуются в словесные картинки: невещественному придаётся статус вещественного; нематериальное материализуется, абстрактное приобретает конкретные формы через ощественление, размораживание фразеологизма, персонификацию. Такой психологизм может быть назван изобразительным или наглядным.

3. Все эти особенности психологизма детской литературной сказки определяют психологией адресата-ребёнка, у которого очень развита эмоциональная сфера, наглядно-образное мышление преобладает над логическим, а игровая деятельность составляет важную часть жизни.

Этот список никак нельзя считать исчерпывающим, потому что психопозитика детской литературной сказки перечисленными характеристиками не ограничивается. Заслуживают внимания такие важные для неё явления, как психологический портрет, тотальный анимизм, массовые «чувствительные сцены». Эти явления станут в дальнейшем предметом специального рассмотрения.

Библиографический список

1. Гинзбург Л.Я. *О психологической прозе*. Москва: INTRADA, 1999.
2. Лихачёв Д.С. *Человек в литературе Древней Руси*. Москва: Наука, 2006.
3. Есин А.Б. *Психологизм русской классической литературы*: учебное пособие. 4-е изд., стереотип. Москва: ФЛИНТА, 2017. Available at: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=94679
4. Эткинд Е.Г. «Внутренний человек» и внешняя речь. *Очерки психопозитики русской литературы XVIII-XIX веков*. Москва: Языки русской литературы, 1999.
5. Макаренко А.С. Стиль детской литературы. *Собрание сочинений*: в 7-ми томах. Москва: Педагогика, 1986; 7: 185–190. Available at: http://elb.gnpbu.ru/text/makarenko_redagogicheskie-sochineniya_7_1986/go,185;fs,1/
6. Шведова О.М. Проблема психологизма детской книги в советском литературоведении. *Проблемы детской литературы: Межвузовский сборник*. Петрозаводск, 1979: 34–37.
7. Долженко Л.В. *Рациональное и эмоциональное в русской литературе 50-80-х годов XX в. (Н.Н. Носов, В.Ю. Драгунский, А.Г. Алексин, В.П. Крапивин)*: Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Волгоград, 2001. Available at: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2001/03-04714.pdf
8. Золотухина О.Б. *Психологизм в литературе: Пособие*. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2009. Available at: http://ebooks.grsu.by/psihologizm_lit/index.htm
9. Липовещий М.Н. *Поэтика литературной сказки (на материале русской литературы 1920–1980-х годов)*. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1992.
10. Овчинникова Л.В. *Русская литературная сказка XX века: История. Классификация. Поэтика*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2003.
11. Чернышёва Т.А. *Природа фантастики*. Иркутск, 1985.
12. Толстой А.Н. *Золотой ключик, или Приключения Буратино*. Available at: <https://azku.ru/avtorskie-skazki/zolotoj-klyuchik-ili-priklyucheniya-buratino.html>
13. Гераскина Л.Б. *В стране невыученных уроков*. Москва: Махаон, 2018.
14. Носов Н.Н. *Приключения Незнайки и его друзей*: Роман-сказка. Москва: ТЕРРА-ТЕРРА, 1991.
15. Шаров А.И. *Малыш-стрела – победитель океанов*: Сказки. Москва: Детская литература, 1976.
16. Шаров А.И. *Человек-горошина и простак*. Available at: <https://libking.ru/books/child-/children/49792-a-sharov-chelovek-goroshina-i-prostak.html>
17. Прокофьева С.Л. *Приключения веснушки*. Москва: Либри пэр бамбини, 2017.
18. Олеша Ю.К. Три Толстяка. *Повести и рассказы*. Москва: Издательство «Художественная литература», 1965: 123 – 238.

19. Успенский Э.Н. Гарантийные человечки. *Общее собрание героев повестей, рассказов, стихотворений и пьес*: В 10 т. Санкт-Петербург: Торгово-издательское товарищество «Комета», 1993; Т. 3: 97 – 158.
20. Волков А.М. *Урфин Джюс и его деревянные солдаты*. Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1984.
21. Жуковский В.А. Орывки из Гомера. «Илиада». «Одиссея». *Полное собрание сочинений и писем*: В 20 томах. Москва: Языки славянских культур, 2010; Т. 6. Available at: https://imwerden.de/pdf/zhukovsky_pss_tom06_perevody_iz_homera_2010.pdf
22. Коваль Ю.И. *Приключения Васи Куролесова*. Москва: «Планета детства», 2004.
23. Коваль Ю.И. *Пять похищенных монахов*. Москва: «Махаон», 2010.
24. Васильев И. Поэтика сказки Юрия Олеши «Три Толстяка» в аспекте двух её ключевых составляющих. *Ruscystyczne Studia Literaturoznawcze* 3, 1997: 67 – 77. Available at: [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Ruscystyczne_Studia_Literaturoznawcze/Ruscystyczne_Studia_Literaturoznawcze-r1979-t3-s67-77.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Ruscystyczne_Studia_Literaturoznawcze/Ruscystyczne_Studia_Literaturoznawcze-r1979-t3-s67-77/Ruscystyczne_Studia_Literaturoznawcze-r1979-t3-s67-77.pdf)
25. Усачёв А. *Умная собачка Соня*. М.: РОСМЭН-ПРЕСС, 2018.
26. Прокофьева С.Л. *Приключения жёлтого чемоданчика*. Available at: <https://mybook.ru/author/sofya-prokofeva/priklucheniya-zhelтого-chemodanchika-sbornik/read/?page=2>
27. Усачёв А. *Знаменитая собачка Соня*. Москва: РОСМЭН, 2018.
28. Александрова Т. Кузька: Сказка. Саратов: Издательство журнала «Волга», 1991.
29. Барри Дж. Питер Пэн. *Волшебные сказки зарубежных писателей*. Москва: «ОЛМА-ПРЕСС Образование», 2002.
30. Цейтлин С.Н. *Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи*: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: ВЛАДОС, 2000.
31. Бородинская М. Тумашкова Н. *Телефонные сказки Маринды и Миранды*. Москва: Самокат, 2014.
32. Чуковский К.И. *От двух до пяти*. Минск: «Народная асвета», 1984.
33. Воробьев В. *Капризка – вождь nichevokov*. Пермь: Пермское книжное издательство, 1970. Available at: <https://www.e-reading.club/book.php?book=12164>
34. Гурина И., Шкурин М., Холкина Т. *Сказки от капризов*. Москва: Речь, 2016.

References

1. Ginzburg L.Ya. *O psihologicheskoy proze*. Moskva: INTRADA, 1999.
2. Lihachev D.S. *Chelovek v literature Drevnej Rusi*. Moskva: Nauka, 2006.
3. Esin A.B. *Psihologizm russkoj klassicheskoj literatury*: uchebnoe posobie. 4-e izd., stereotip. Moskva: FLINTA, 2017. Available at: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=94679
4. 'Etkind E.G. «Vnutrennij chelovek» i vneshnyaya rech'. *Ocherki psihop`etiki russkoj literatury XVIII-XIX vekov*. Moskva: Yazyki russkoj literatury, 1999.
5. Makarenko A.S. *Stil' detskoj literatury. Sbornie sochinenij*: v 7-mi tomah. Moskva: Pedagogika, 1986; 7: 185-190. Available at: http://elib.gnpbu.ru/text/makarenko_pedagogicheskie-sochineniya_7_1986/go,185,fs,1/
6. Shvedova O.M. Problema psihologizma detskoj knigi v sovetskom literaturovedenii. *Problemy detskoj literatury: Mezhvuzovskij sbornik*. Petrozavodsk, 1979: 34 -3 7.
7. Dolzhenko L.V. *Racional'noe i emocional'noe v russkoj literature 50-80-h godov HH v. (N.N. Nosov, V.Yu. Dragunskij, A.G. Aleksin, V.P. Krapivin)*: Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Volgograd, 2001. Available at: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2001/03-04714.pdf
8. Zolotuhina O.B. *Psihologizm v literature: Posobie*. Grodno: GrGU im. Ya. Kupaly, 2009. Available at: <http://ebooks.grsu.by/psychologism_lit/index.htm>
9. Lipovetskij M.N. *Po`etika literaturnoj skazki (na materiale russkoj literatury 1920 – 1980-h godov)*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1992.
10. Ovchinnikova L.V. *Russkaya literaturnaya skazka HH veka: Istorija. Klassifikacija. Po`etika*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2003.
11. Chernysheva T.A. *Priroda fantastiki*. Irkutsk, 1985.
12. Tolstoj A.N. *Zolotoj klyuchik, ili Priklucheniya Buratino*. Available at: <https://azku.ru/avtorskie-skazki/zolotoj-klyuchik-ili-priklucheniya-buratino.html>
13. Geraskina L.B. *V strane nevyuchennyh urokov*. Moskva: Mahaon, 2018.
14. Nosov N.N. *Priklucheniya Neznajki i ego druzej*: Roman-skazka. Moskva: TERRA-TERRA, 1991.
15. Sharov A.I. *Malysh-strela – pobeditel' okeanov*: Skazki. Moskva: Detskaya literatura, 1976.
16. Sharov A.I. *Chelovek-goroshina i prostak*. Available at: <https://libking.ru/books/child-/children/49792-a-sharov-chelovek-goroshina-i-prostak.html>
17. Prokof'eva S.L. *Priklucheniya vesnushki*. Moskva: Libri p'er bambini, 2017.
18. Olesha Yu.K. *Tri Tolstyaka. Povesti i rasskazy*. Moskva: Izdatel'stvo "Hudozhestvennaya literatura", 1965: 123 – 238.
19. Uspenskij E.N. *Garantijnye chelovechki. Obshee sobranie geroev povestej, rasskazov, stihotvorenij i p'es*: V 10 t. Sankt-Peterburg: Torgovo-izdatel'skoe tovarishestvo «Kometa», 1993; Т. 3: 97 – 158.
20. Volkov A.M. *Urfin Dzhyus i ego derevyannye soldaty*. Krasnoyarsk: Krasnoyarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1984.
21. Zhukovskij V.A. *Otryvki iz Gomera. «Iliada». «Odisseya». Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: V 20 tomah. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2010; Т. 6. Available at: <https://imwerden.de/pdf/zhukovsky_pss_tom06_perevody_iz_homera_2010.pdf>
22. Koval' Yu.I. *Priklucheniya Vasi Kurolesova*. Moskva: «Planeta detstva», 2004.
23. Koval' Yu.I. *Pyať pohischennyh monahov*. Moskva: «Mahaon», 2010.
24. Vasil'ev I. *Po`etika skazki Yuriya Oleshi «Tri Tolstyaka» v aspekte dvuh ee klyuchevyh sostavlyayuschih. Ruscystyczne Studia Literaturoznawcze* 3, 1997: 67 – 77. Available at: [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Ruscystyczne_Studia_Literaturoznawcze/Ruscystyczne_Studia_Literaturoznawcze-r1979-t3-s67-77.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Ruscystyczne_Studia_Literaturoznawcze/Ruscystyczne_Studia_Literaturoznawcze-r1979-t3-s67-77/Ruscystyczne_Studia_Literaturoznawcze-r1979-t3-s67-77.pdf)
25. Usachev A. *Umnaya sobachka Sonya*. М.: ROSM EN-PRESS, 2018.
26. Prokof'eva S.L. *Priklucheniya zheltogo chemodanchika*. Available at: <https://mybook.ru/author/sofya-prokofeva/priklucheniya-zhelтого-chemodanchika-sbornik/read/?page=2>
27. Usachev A. *Znamenitaya sobachka Sonya*. Moskva: ROSM EN, 2018.
28. Aleksandrova T. *Kuz'ka: Skazka*. Saratov: Izdatel'stvo zhurnala «Volga», 1991.
29. Barri Dzh. *Piter P`en. Volshebnye skazki zarubezhnyh pisatelej*. Moskva: «OLMA-PRESS Образование», 2002.
30. Cejtlin S.N. *Yazyk i rebenok. Lingvistika detskoj rechi*: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: VLADOS, 2000.
31. Borodinskaya M. *Tumashkova N. Telefonnye skazki Marindy i Mirandy*. Moskva: Samokat, 2014.
32. Chukovskij K.I. *Ot dvuh do pyati*. Minsk: «Narodnaya asveta», 1984.
33. Vorob'ev V. *Kaprizka – vozhd' nichevokov*. Perm': Permskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1970. Available at: <https://www.e-reading.club/book.php?book=12164>
34. Gurina I., Shkurina M., Holkina T. *Skazki ot kaprizov*. Moskva: Rech', 2016.

Статья поступила в редакцию 21.03.19

УДК 882

Spiridonova G.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiyev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: spigal73@mail.ru*

A ROGUE IN PLOTS OF THE RUSSIAN SIBERIAN FICTION OF THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY. A rogue is characterized in the article as one of the most popular characters of Siberian fiction of the second half of the XIX century. The prevalence of this type in comparison with others (a hard worker, a nomad, etc.) and related motifs in Siberian subjects is justified by the fact that deception and fraud in real life were a natural behavioral model in the territory remote from the center and difficult to control by the authorities. In addition, in the Siberian society, self-seeking and acquiring interests prevailed over others, which also contributed to the development of abuse. The work notes that the Siberian plots with the participation of a rogue usually do not have a character of a detailed biography, but represent one vivid episode, in the center of which there is deception (a trick of a rogue) and examples from the works of little-known Siberian authors (M. Orfanov, V. Kokosov, S. Sretensky and others). The plot of the roguish novel and the Siberian plot with the participation of the rogue are compared, their differences are indicated, in particular, the replacement of the road motive with the motive of the career. The exceptional role of the motive of a career in Siberian fiction is its originality in relation to the "big" Russian literature, which was more interested in the "transformation of the inner world of the man".

Key words: regional literary tradition, Siberian literature, Siberian fiction, plot, character, rogue.

Г.С. Спиридонова, канд. филол. наук, доц., Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: spigal73@mail.ru

ПЛУТ В СЮЖЕТАХ РУССКОЙ СИБИРСКОЙ БЕЛЛЕТРИСТИКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Плут характеризуется в статье как один из самых популярных персонажей сибирской беллетристики второй половины XIX века. Распространенность данного типа в сравнении с другими (тружеником, кочевником и др.) и связанных с ним мотивов в сибирских сюжетах обосновываются тем, что обман и мошенничество в реальной жизни были естественной поведенческой моделью на территории, удаленной от Центра и плохо поддающейся контролю со стороны власти. Кроме того, в сибирском обществе интересы своекорыстные и приобретательские преобладали над прочими, что также способствовало развитию злоупотреблений. В работе отмечается, что сибирские сюжеты с участием плута обычно не имеют характера развёрнутой биографии, а представляют собой один яркий эпизод, в центре которого оказывается обман (проделка плута) и приводятся примеры из произведений малоизвестных сибирских авторов (М. Орфанова, В.Я. Кокосова, С.А. Сретенского и др.). Сравняются сюжет плутовского романа и сибирский сюжета с участием плута, обозначаются их различия, в частности, замещение мотива дороги мотивом карьеры. Отмечается, что заметная роль мотива карьеры в сибирской беллетристике составляет её своеобразие по отношению к «большой» русской литературе, которая в большей степени интересовалась «преображением внутренней сущности человека».

Ключевые слова: региональная литературная традиция, сибирская литература, сибирская беллетристика, сюжет, персонаж, плут.

Сибирская литературная традиция изучается уже много лет. Некоторые её особенности отмечены ещё в 30-е гг. XIX века Генрихом Кёнигом, более ясно и подробно освещены в начале XX века Н.Ф. Насимовичем-Чужаком, Б. Жеребцовым, М.К. Азадовским, позднее Ю.С. Постновым, Г.Ф. Кунгуровым и др. В советские годы исследования велись главным образом в историко-культурном и историко-литературном плане, и общим местом в них стало суждение о вторичности и компилятивности сибирской литературы по отношению к Центру, о её несамостоятельности и запаздывающем развитии [1]. Значительно реже учёные обращались непосредственно к проблемам поэтики.

Ситуация изменилась после выхода в свет монографии Б.А. Чмыхало «Молодая Сибирь: регионализм в истории русской литературы» (Красноярск, 1992), в которой был предложен новый подход к изучению региональной литературной системы – через локальный менталитет (местное самосознание). С этого момента параллельно с региональным самосознанием довольно серьёзно изучалась его литературная составляющая и всё более пристальное внимание уделялось структуре регионального текста: его жанровой специфике, образу автора, закономерностям сюжетосложения и т.д. [2], [3], [4], [5]. Наша работа лежит в русле подобных современных исследований и посвящена персонажной сфере регионального текста. Здесь мы ставим перед собой цель дать характеристику только одному персонажу, играющему в местных сюжетах заметную, особенную роль.

«Доминанта областного самосознания», по выражению К.В. Анисимова [4, с. 23], заключается в том, что ситуация отдаленности провоцирует у человека, живущего «не на родине того ядра русского народа, которое создало русское государство, русскую литературу, русскую политическую жизнь» [6, с. 58 – 59], психологический дискомфорт. Поэтика текстов, созданных в Сибири, связана во многом с этим психологическим дискомфортом в разных его вариантах.

Ощущение отдаленности, изолированности и обособленности заставляет человека в Сибири вырабатывать различные «поведенческие модели». Практически все эти поведенческие модели отражены в сибирских сюжетах. Большинство из них соотносится с одним из двух основных сибирских персонажей: с героем-аборигеном, отрывающимся от локальной целостности, или с героем-пришельцем, внедряющимся в неё извне (добровольно либо по принуждению). Среди героев-пришельцев, в зависимости от выбранной модели поведения, выделяются следующие подтипы: просветитель, труженик, кочевник (бродяга), авантюрист и плут. Остановимся на последнем.

Вследствие своей замкнутости и удалённости от Центра Сибирь со времени её завоевания русскими превращается в территорию, плохо поддающуюся контролю, и поэтому здесь всегда существовали проблемы с соблюдением законов. Само слово «закон» приобретает в Сибири смысл очень условный, почти эфемерный: «раз ты его скажи, десять раз про себя поддержи, пока не спросят» [7, с. 201]. В такой ситуации злоупотребления растут, «как леший; в траве идёт, с травой ровен; в лес пойдёт, с лесом вровень» [8, с. 43]. Местные власти держатся погрязли в нарушениях, «как в паутине» [7, с. 236]. К сибирским административным структурам как нельзя лучше применимо выражение «рука руку моет», «здесь всё просто делается: попросит хороший человек другого хорошего человека, – и basta!» [9, с. 303].

Сибирское общество представляет собой благодатную почву для развития всякого рода беззаконий ещё и потому, что основными его интересами являются интересы своекорыстные и приобретательские. «Это арена вечной борьбы и погони за богатством», – писал Н.М. Ядринцев [10, с. 72]. «В сибиряке, – подтверждал ту же мысль С.А. Сретенский, – болезненно развита жажда наживы, жажда приобретения, какие бы средства к тому ни представлялись: пристанодержательство воров, приём краденых вещей, фальшивая монета и т. п.» [11, с. 169 – 170].

Из объяснений Н. Астырева следует, что такое положение вещей вполне закономерно: человек пришёл в Сибирь, чтобы приобретать и добывать, ради наживы он совершал чудеса мужества и выносливости, рисковал собственной жизнью и убивал других. Грубая сила служила ему залогом всякого успеха; она же стала предметом поклонения и уважения для новых поколений сибиряков, а «всё остальное, относящееся к области этики, было отодвинуто на задний план» [12, с. 29].

В связи с этим в Сибири распространяется тип поведения, основанный, во-первых, на стремлении к наживе и, во-вторых, на крайне пренебрежительном отношении к законам (в том числе, и к законам совести). «У нас, брат, лафа тому жить, кто совесть потерял и объявки о розыске её не сделал», – говорит один из героев Н.И. Наумова [13, с. 13]. Собственно, это и есть характеристика плута.

В отличие от героя-труженика, образ которого также представлен в сибирских сюжетах, плут надеется не на свои физические силы, а на изворотливость ума, хитрость и предприимчивость. Плутов можно встретить не только среди персонажей-пришельцев, но и среди персонажей-аборигенов. Существует то, что пришелец на новом месте гораздо чаще выбирает путь плутовства, чем путь честного труда, ибо не привык трудиться и там, откуда пришёл: «работа нам не с руки, артисты мы, с форсом жить хотим, крестьянской работы не любим», – признаётся поселенец [14, с. 228].

Плутовство легче, чем честный труд, приводит пришельца к процветанию, потому что местные условия во многих отношениях представляют собой настоящее раздолье, «рай для плута»: так, например, герой М. Орфанова, сосланный в Сибирь за подделку банковских билетов, зорко присматриваясь к местным порядкам, «не раз возносил благодарственное моление Иегове, допустившему его попасть в эту «обетованную землю»... <...> С любовью следил он за деятельностью местных губернских и окружных дореформенных судов, в которых дела, например, по купке «хищнического» или, попросту, краденого золота тянулись по десяткам лет, несмотря на присутствие в деле и поличного, и ясных свидетельских показаний. Нравилась ему и жизнь чиновников, сидевших на влиятельных местах. Все они жили хорошо, были хлебосольны, имели хорошее хозяйство. Рядом с этим наблюдением он сопоставлял размеры их окладов и с радостью узнал, что редкий получает до полуторы тысячи, а то всё больше 600 рублей, 750 рублей и 900 рублей в год. Проживали же все по 5-6 тысяч. Удостоверившись в верности своих наблюдений, он пришёл к убеждению в необходимости завести знакомство с чиновным людом, что удалось ему, по местному выражению, «легче лёгкого», ибо все его первые знакомые – зажиточные купцы-евреи были с административной, не исключая и довольно высокопоставленных особ, в самых дружеских, даже интимных отношениях» [15, с. 100].

В истории мировой литературы образ плута связан с жанром плутовского романа, зародившегося в Испании в середине XVI века, «распространившегося вскоре по всей Западной Европе, а потом перешагнувшего через океан, в страны Латинской Америки». История этого жанра относится в основном к эпохе барокко. Просуществовав почти столетие, к середине XVII века он исчерпал себя [16, с. 5]. Однако отдельные приёмы плутовского повествования были взяты на вооружение литературой Нового времени, поскольку в нём «были заложены возможности для прорастания в самых разных направлениях: от философско-сатирической повести до приключенческо-воспитательного романа» [16, с. 20].

Принято считать, что в силу разных причин образ плута на русской почве не прижился. Правда, в XVII веке появились ловкие и энергичные литературные герои вроде Ерша Ершовича или Фрола Скобеева. Позднее подобные персонажи фигурировали в повестях петровского времени, в романах Чулкова и Эмина. Существенно связаны с жанром плутовского романа оказались «Мёртвые души» Н.В. Гоголя [17, с. 331 – 342]. Но такого широкого распространения, как в западно-европейской литературе, эта традиция в России не получила [18, с. 254 – 255].

По-видимому, русская сибирская беллетристика в данном случае является исключением. Уже в романтических сюжетах первой половины XIX века в ней заметную роль играет персонаж, очень напоминающий традиционного плута, – коммерсант-мошенник (см. романы И.Т. Калашникова «Дочь купца Жолобова», «Камчадалка» [19], повесть Н.С. Щукина «Ангарские пороги» [20]). В дальнейшем этот персонаж завоёвывает всё большее сюжетное пространство и, в конце концов, оттесняет на задний план всех остальных. Можно сказать, что среди прочих действующих лиц в русской литературе Сибири второй половины XIX века плуту принадлежит абсолютное первенство.

Однако местные сюжеты, в которых участвует плут, заметно расходятся с традиционной схемой плутовского романа, описанной Н.И. Надеждиным в «Летописях отечественной литературы» (1832): «Выдумывает прошлеца, бродягу, плута, которого заставляют скитаться по белу свету, через все ступени общественно-

го быта. От крестьянской хижины до королевских палат, от цирюльни брадобрея до кабинета министра, от презренных вертелов мошенничества и разврата до смиренной пустыни отшельника. Замечания и рассказы, собранные подобным скитальцем во время странствования по различным слоям общества, сцепляются в одно более или менее обширное целое, которое своим разнообразием, пестротой изображений и живостью картин может щекотать воображение, занимать любопытство и даже укалывать нравственное чувство назидательными впечатлениями» [21, с. 326 – 327]. По словам Н.И. Надеждина, лицо главного героя (плута) в подобных произведениях было не «существенным центром их эстетического бытия», а лишь «произвольно придуманной осью, вокруг коей вращается волшебный раёк китайских теней». Плут в них выполнял функцию наблюдателя и пытливого исследователя интимных, скрытых сторон частной жизни людей. В эту жизнь он обычно входил на положении «третьего» и низшего существа, которого не нужно стесняться, перед которым тайны домашней жизни открывались без особых с его стороны усилий (например, в качестве слуги) [22, с. 274 – 276].

Сюжеты русской сибирской беллетристики второй половины XIX века строятся иначе. В рамках очерка и рассказа – основных жанров местной литературы – невозможно было отразить подробную историю плута, дать развернутое описание его скитаний по белу свету. Поэтому сюжет с его участием в сибирских текстах держится обычно на одном ярком эпизоде, на одном событии, которым является очередная проделка плута: обман, афера, махинация, мошенничество и т.п. Приведем примеры.

Деревенский писарь-поселенец убеждает крестьян доложить начальству о богатейшем озере как о бедном и неспособном дать никакого дохода. Он доказывает доверчивым общинникам, что это нужно для их же пользы. Начальство, убеждённое в бесперспективности озера, сдаёт его за бесценок местному богателу Плаксину, якобы на строительство коуженного завода. Писарь получает от Плаксина огромное вознаграждение «за труды», а крестьяне попадают к Плаксину в кабалу. Они теперь не могут свободно пользоваться богатствами озера и самостоятельно распорядиться продуктами своего труда («Святые озера» Н.И. Наумова [23, с. 151 – 230]).

Некий господин Жуковский осужден за подделку кредитных билетов. Не желая отбывать наказание на каторге, он за приличное вознаграждение меняется именем с другим осуждённым, шедшим на поселение, и под чужим именем остаётся поселенцем в Томской губернии, где, недолго откладывая, начинает заниматься прежним «рукоделием». Скоро Жуковский попадает с поличным, сознаётся в перемене имени и приговаривается вновь на каторгу. Повторяется прежняя история: перемена имени, поселение вместо каторги и т.д., и опять на каторгу приходит ещё один квази-Жуковский. «Эту операцию он производил, говорят сысьные, до десяти раз, и когда пришлось, наконец, явиться ему самому на Кару – то имя его было уже весьма популярно, благодаря прежним десяти Жуковским. <...> Говорят, что сначала начальство хотело распутать это дело, да, видно, хлопот предстояло много – бросило, и вышел крайне курьёзный факт: за преступление, совершённое одним человеком, находящимся налицо, осуждено десять и все под одним именем!» («Из дневника бывалого человека» М. Орфанова [24, с. 324 – 325]).

Образ плута и связанный с ним мотив аферы отражены не только в малых жанрах сибирской прозы. Действие романа «Тайжана», например, по замыслу авторов, должно было завершиться следующим образом: против хозяина золотопромышленного прииска Геллерта составляется заговор – кредиторы подкупают управляющего, который обещает сделать подложные показания о содержании золота в пробных шурфах. Все рабочие силы направляются на обогащение пласта, лежащего вокруг мнимо-богатых шурфов, но пласт оказывается пуст. Хозяин прииска разорён, а его владения переходят в руки одного из кредиторов, организатора заговора – горного исправника Аркашёва. Если Аркашёв соединяет в себе признаки плута и романтического злодея, то персонаж по имени Кофекорн – чистый мошенник, прототипом которого стал свеаборгский арестант Эленбергер, описанный Г.Н. Потаниным в воспоминаниях [8, с. 174 – 175]. «Гениальный мошенник! – характеризует Кофекорна Аркашёв. – Ума – Сидэнгемский дворец! В Австрии разыгрывал роль Кведлинбурга, эскадром командовал (а сам был саратовский колонист), отличный портной-фасонщик! Был поставщиком полушубков в польские банды. Сыпал в непокрытых балаганах в Сибири, сидел в Лиговском замке...» [8, с. 48].

Схожие мотивы и персонажей находим в романе В.М. Михеева «Золотые россыпи», также посвящённом жизни таёжного прииска. Здесь дана картина тотального грабежа и обмана: представители приисковой администрации обворовывают не только рабочих, но и своих хозяев, скрывая доходы с помощью запутанной плутовской бухгалтерии. Сам хозяин, являясь на прииск, чувствует себя тут «среди заведомых своих врагов, лжецов и обманщиков», точно зверь, знающий, «что вокруг капканы, что всюду выглядывают лица смеющихся охотников, готовых сорвать с него, по мере сил и способностей, шерсти клочок» [25, с. 139 – 140].

Разумеется, сибирский роман и роман плутовской принадлежат разным, отдалённым прежде всего по времени, литературным системам. Но, тем не менее, без плута и без аферы не обходится практически ни одно произведение русской сибирской беллетристики указанного периода. Выражаясь языком Н.И. Надеждина, плут в сибирских сюжетах – не «произвольно придуманная ось», а «существенный центр» происходящего. Его функция – не наблюдать и исследовать,

а непосредственно участвовать или даже инициировать те события, которые составляют «теневую сторону частной жизни людей». В частную жизнь людей он входит на правах не столько «третьего», сколько второго или даже первого, то есть на правах непосредственного соучастника незаконных сделок. Он уже не «низшее существо», которого никто не стесняется, а полноценный партнёр, иногда даже лицо высшего порядка, заставляющее всех смотреть на себя снизу вверх (как, например, герои очерка Н.И. Наумова «Деревенский торгаш» [26, с. 5 – 27] или рассказа М. Орфанова «Генерал от коммерции» [15, с. 97 – 134]). Часто плут является каким-нибудь начальником, и, наоборот, представитель власти в сибирской беллетристике почти непременно изображается плутом.

Плутовской роман не мыслим без подробного описания скитаний плута, именно хронотопом путешествия, мотивом дороги «сцепляются» в нём в одно обширное целое разные эпизоды и картины. В текстах сибирской беллетристики мотив дороги зачастую функционально замещается *мотивом карьеры*, иногда сжатом до размеров одной фразы («Фальшивые бумажки обстроиться помогли!» [13, с. 9] или «терпением и ловкостью Егор Кондратьевич сколотил порядочный капитал» [27, с. 111]), иногда развёрнутый в самостоятельное повествование, в целый сюжет («Генерал от коммерции» М. Орфанова). Чаще всего рассказ о карьере входит в предысторию персонажа.

В бедной избушке недалеко от села Глазова живёт семидесятилетний старик Еремей Осокин. Всё его нехитрое имущество умещается в одном мешке. Его основные занятия – молитва и труд. Из рассказов Осокина о себе становится известно, что ещё мальчиком он был отдан в ученики томскому купцу, у которого научился «воровать, мошенничать, обманывать честной люд» («Кающийся» Н.И. Наумова [13, с. 41 – 66]). Еремей признаётся: «А талант у меня был большой, уж где требовалось какое дело покруглей оделать, меня пошли: из всякого сучка сердцевишку выжму». Осокин женился на дочери своего хозяина, получил за ней хорошее приданое. Затем свёл знакомства с горными чиновниками, да «измыслил при помощи их себе дело». Торгуя на прииске, сколотил себе огромное состояние, «владыкой был над животом и именем каждого мужика» [13, с. 53 – 55]. Его теперешнее положение – результат несчастного случая, после которого Осокин потерял всё, что имел.

Зажиточный ящик рассуждает о своём соседе, богатом чаеотрогвце: «Неужто я не знаю Никиты? Я с отцом при обозе с мальчишкой бежал, а Никита на отводные ехал... Голодранцем ехал! Теперь он с Маторинских хлебов [то есть с капиталов жены – Г.С.] разжился – тысячник, каменный дом сдобрил. А всё он предо мной жиган. Мои-то отцы издревле – с матушки Катерины на земле сидят, при извозе хлеб добывают... А он из голодранцев – в тысячники!» («По хорошей верёвочке» В.М. Михеева [28, с. 33]).

Мещанин Плаксин хвастается перед своим компаньоном: «Спроси-ка меня, с чем я жить пошёл на белом свете, а-а? С двумя гривнами. А, слава тебе Господи, и домок соорудовал, и в домике теперь пустого места не найдешь. До тринадцати лет у всех на языке был Харитошкой, а теперь всякий ко мне с почётом да уважением относится, всякий чтит меня Харитоном Игнатьевичем. А всё ум, ум!..» («В забытом краю» Н.И. Наумова [23, с. 172 – 173]).

Карьера сибирского плута – это путь «из грязи в князи», «из голодранцев в тысячники», превращение мелкого хищника в крупного. Успешная карьера возможна и в деревне, и на прииске, даже в тюрьме и на каторге. Например, осуждённый за убийство каторжник, бывший офицер, благодаря своим знакомствам и влиятельным родным, не окончив ещё срока каторжных работ, начинает на воле заниматься частными делами и становится директором большой пароходной компании, с колоссальным содержанием 20 тыс. руб. в год [24, с. 350]. Рассказы об успешной карьере каторжника или сысьного находим в цикле очерков М. Орфанова «Сибирские колонизаторы» (очерки «Из «золотой молодёжи», «Червоный король», «Разночинцы»), а также в книге В.Я. Кокосова «Рассказы о Карийской каторге» (в частности, в описании жизни «тюремной аристократии», так называемых «костоготов» – палача, повара, камерного старости и др.) [29, с. 129, 154]. Карьеристы встречаются и среди инородцев. Особенно удобно в этом смысле положение толмача (переводчика), который, сопровождая важных чиновников, принимает участие в их аферах и на этом быстро сколачивает себе состояние [26, с. 301]. Рассказы об удачной карьере инородца находим также у С.И. Черепанова в «Отрывках из воспоминаний сибирского казака» [30, с. 80] и у М. Орфанова в очерке «Первая командировка» [24, с. 161 – 165].

Общий смысл мотива карьеры состоит в перемещении персонажа из сферы «несчастия» (неблагополучия) в сферу «счастья» (благополучия). Речь здесь идёт об изменении места героя в жизни, об изменении его социального положения. Герой занимает некоторое неподобающее (не удовлетворяющее его, плохое, низкое) положение и стремится занять лучшее, иначе говоря, ищет «место под солнцем» [31, с. 333].

Классическая русская литература, начиная с Гоголя, имела принципиально иные ориентиры: её интересовала проблема не изменения положения героя, а преобразования его внутренней сущности, или переделки окружающей его жизни, или, наконец, и того, и другого. Поэтому мотив карьеры, также как и образ энергичного и предприимчивого героя, не получил в «большой» русской литературе широкого распространения.

Сибирская проза второй половины XIX века в этом смысле выделяется из общерусской традиции и перекликается с западно-европейской: её как раз очень

живо интересуют и «энергичные» люди, и поиски ими «места под солнцем», и путь их «из сферы несчастья в сферу счастья». Почему так сложилось? Чем объяснить, что «сибирская ветвь» русской литературы несколько отодвинулась от своей «родительницы», вышла из-под её влияния, пренебрегла её авторитетом? Очевидно, дело здесь не только в настойчивости сибирских областников Г.Н. Потанина и Н.М. Ядринцева, которые убеждали местных литераторов заниматься исключительно «местными нуждами». Объяснение следует искать гораздо глубже: в сибирской жизни XIX века, существенно отличавшейся от общерусской, и в специфическом сибирском менталитете.

«Не одно низшее сословие, а всё сибирское общество жило будничною, прозаическою жизнью, и при этом материальная сторона жизни первенствовала, общество долго было лишено образованного сословия, обладало грубыми нравами, отсутствием эстетических потребностей, оно, наконец, не было тронуту ка-

кой бы то ни было религиозной, философской, гражданской идеей, в нём не было ничего возвышающего дух, вдохновенного», – писал Н.М. Ядринцев [32, с. 82]. В такой обстановке разговоры «о высоком», осуждение отвлечённых философских вопросов были затруднительны и просто неактуальны. Поэтому сибирская среда не сформировала возвышенных поэтов и философов, зато способствовала развитию талантливых публицистов-нравоописателей, отражавших в своих произведениях проблемы насущные и вполне конкретные. Одна из них – как выжить человеку в трудных условиях Сибири, как приспособиться к ним? Среди возможных способов выживания выделались и закрепились в сибирских сюжетах мотивы мошенничества, лжи и обмана, потому что в реальной сибирской жизни они были крайне распространены и употреблялись повсеместно. А вместе с ними прочно вошли в региональную традицию мотив карьеры и образ плута, завоевавший здесь популярность, небывалую в сравнении с иными персонажами.

Библиографический список

1. *Очерки русской литературы Сибири*: В 2 т. Новосибирск: Наука, 1982.
2. Серебrenников Н.В. *Опыт формирования областнической литературы*. Томск: Издательство Томского университета, 2004.
3. *Сибирь в контексте мировой культуры: Опыт самоописания*: коллективная монография. Томск: Издательство Томского университета, 2003.
4. Анисимов К.В. *Проблемы поэтики литературы Сибири XIX – начала XX века: особенности становления и развития региональной литературной традиции*. Томск: Издательство Томского университета, 2005.
5. *Сибирский текст в национальном сюжетном пространстве*: Коллективная монография. Отв. ред. К.В. Анисимов. Москва: ФЛИНТА, 2014.
6. Потанин Г.Н. *Нужды Сибири. Сборник к 80-летию дня рождения Григория Николаевича Потанина*. Томск, 1915: 219 – 238.
7. Короленко В.Г. *Сибирские рассказы и очерки*. Москва, 1980.
8. Потанин Г.Н. *Тайжана: Историко-литературные материалы*. Томск: Издательство Томского университета, 1997.
9. Орфанов М. Сибирские колонизаторы. *Русская мысль*. Москва, 1883. Кн. 11: 298 – 310.
10. Ядринцев Н.М. *Сибирь как колония: К юбилею 300-летия*. Санкт-Петербург: Типография М.М. Стасюлевича, 1882. Available at: <http://elib.tomsk.ru/purl/1-648/>
11. Сретенский С.А. *Записки сибирского сельского священника. Руководство для сельских пастырей*. Киев, 1887; 22: 163 – 171.
12. Астырев Н. *На таежных прогалинах: Очерки жизни населения Восточной Сибири*. Москва: Типография Д.И. Иноземцева, 1891.
13. Наумов Н.И. *В тихом омуте: Рассказы из быта сибирских крестьян*. Санкт-Петербург: В.А. Цвылев, 1881.
14. Ядринцев Н.М. На чужой стороне. *Потанин Г.Н. Тайжана. Историко-литературные материалы*. Томск: Издательство Томского университета, 1997: 201 – 266.
15. Орфанов М. Сибирские колонизаторы. *Русская мысль*. Москва, 1883. Кн. 10: 97 – 134.
16. Томашевский Н. Испанский плутовской роман. *Плутовской роман*. Москва, 1989: 5 – 20.
17. Манн Ю.В. *Поэтика Гоголя*. Москва: Художественная литература, 1988.
18. *История русского романа*: В 2-х т. Москва – Ленинград: Академия, 1962; Т. 1.
19. Калашников И.Т. *Дочь купца Жолобова: Романы, повесть*. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1985.
20. Шукин Н.С. *Ангарские пороги: Сибирская быль*. Санкт-Петербург: Типография К. Вингебера, 1835.
21. Надеждин Н.И. *Литературная критика. Эстетика*. Москва: Художественная литература, 1972.
22. Бахтин М.М. *Формы времени и хронотопа в романе. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет*. Москва: Художественная литература, 1975: 234 – 407. Available at: <http://philologos.narod.ru/bakhtin/hronotop/hronmain.html>
23. Наумов Н.И. *В забытом краю: Рассказы из быта сибирских крестьян*. Санкт-Петербург: Попов и Тыртов, 1882.
24. Орфанов М. *В дали (из прошлого): Рассказы о вольной и невольной жизни*. С предисловием С.В. Максимова. Москва: Кушнерев и К, 1883.
25. Михеев В.М. *Золотые россыпи. Роман, рассказы, очерки*. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1984.
26. Наумов Н.И. *Рассказы о старой Сибири*. Новосибирск: Западно-Сибирское Краевое издательство, 1937.
27. Загоскин М.И. *Магистр: роман, рассказы, очерки, статьи*. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1981.
28. Михеев В.М. *По хорошей веревочке (По хорошей дорожке): Народная комедия из сибирской жизни*: В 3-х действиях. Москва: Типография И.Д. Сытина и Ко, 1889.
29. Кокосов В.Я. *Рассказы о Карийской каторге: Из воспоминаний врача*. Санкт-Петербург: Издание редакции журнала «Русское богатство», 1907.
30. *Древняя и новая Россия*. 1876; Т. 3; № 9: 79 – 84.
31. Лотман Ю.М. *Сюжетное пространство русского романа XIX столетия. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1988: 325 – 349.
32. Ядринцев Н.М. Судьба сибирской поэзии и старинные поэты Сибири. *Литературное наследие Сибири*. Новосибирск: Западно-сибирское книжное издательство, 1980. Т. 5: 80 – 94.

References

1. *Ocherki russkoj literatury Sibiri*: V 2 t. Novosibirsk: Nauka, 1982.
2. Serebrennikov N.V. *Opyt formirovaniya oblastnicheskoj literatury*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo univesriteta, 2004.
3. *Sibir' v kontekste mirovoj kul'tury: Opyt samoopisaniya*: kolektivnaya monografiya. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2003.
4. Anisimov K.V. *Problemy po'etiki literatury Sibiri XIX – nachala XX veka: osobennosti stanovleniya i razvitiya regional'noj literaturnoj tradicii*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2005.
5. *Sibirskij tekst v nacional'nom syuzhetnom prostranstve*: Kollektivnaya monografiya. Otv. red. K.V. Anisimov. Moskva: FLINTA, 2014.
6. Potanin G.N. *Nuzhdy Sibiri. Sbornik k 80-letiyu dnya rozhdeniya Grigoriya Nikolaevicha Potanina*. Tomsk, 1915: 219 – 238.
7. Korolenko V.G. *Sibirskie rassказы i ocherki*. Moskva, 1980.
8. Potanin G.N. *Tajzhane: Istoriko-literaturnye materialy*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1997.
9. Orfanov M. Sibirskie kolonizatory. *Russkaya mys'*. Moskva, 1883. Kn. 11: 298 – 310.
10. Yadrincev N.M. *Sibir' kak koloniya: K yubileyu 300-letiya*. Sankt-Peterburg: Tipografiya M.M. Stasyulevicha, 1882. Available at: <http://elib.tomsk.ru/purl/1-648/>
11. Sretenskij S.A. *Zapiski sibirskogo sel'skogo svyaschennika. Rukovodstvo dlya sel'skih pastyrej*. Kiev, 1887; 22: 163 – 171.
12. Astyrev N. *Na taezhnyh progalinah: Ocherki zhizni naseleniya Vostochnoj Sibiri*. Moskva: Tipografiya D.I. Inozemceva, 1891.
13. Naumov N.I. *V tihom omute: Rassказы iz byta sibirskih krest'yan*. Sankt-Peterburg: V.A. Cvylev, 1881.
14. Yadrincev N.M. Na chuzhoj storone. *Potanin G.N. Tajzhane. Istoriko-literaturnye materialy*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1997: 201 – 266.
15. Orfanov M. Sibirskie kolonizatory. *Russkaya mys'*. Moskva, 1883. Kn. 10: 97 – 134.
16. Tomashevskij N. Ispanskij plutovskoj roman. *Plutovskoj roman*. Moskva, 1989: 5 – 20.
17. Mann Yu.V. *Po'etika Gogolya*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1988.
18. *Istoriya russkogo romana*: V 2-h t. Moskva – Leningrad: Akademiya, 1962; T. 1.
19. Kalashnikov I.T. *Doch' kupca Zholobova: Romany, povest'*. Irkutsk: Vostochno-Sibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1985.
20. Schukin N.S. *Angarskie porogi: Sibirskaya byl'*. Sankt-Peterburg: Tipografiya K. Vingebera, 1835.
21. Nadezhdin N.I. *Literaturnaya kritika. 'Estetika*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1972.
22. Bahtin M.M. *Forny vremeni i hronotopa v romane. Voprosy literatury i 'estetiki: Issledovaniya raznyh let*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975: 234 – 407. Available at: <http://philologos.narod.ru/bakhtin/hronotop/hronmain.html>
23. Naumov N.I. *V zabytom krayu: Rassказы iz byta sibirskih krest'yan*. Sankt-Peterburg: Popov i Tyrto, 1882.
24. Orfanov M. *V dali (iz proshlogo): Rassказы o vol'noj i nevol'noj zhizni*. S predislviem S.V. Maksimova. Moskva: Kushnerev i K, 1883.
25. Miheev V.M. *Zolotyie rossypi. Roman, rassказы, ocherki*. Irkutsk: Vostochno-Sibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1984.
26. Naumov N.I. *Rassказы o staroj Sibiri*. Novosibirsk: Zapadno-Sibirskoe Kraevoe izdatel'stvo, 1937.
27. Zagoskin M.I. *Magistr: roman, rassказы, ocherki, stat'i*. Irkutsk: Vostochno-Sibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1981.
28. Miheev V.M. *Po horoshej verevochke (Po horoshej dorozhke): Narodnaya komediya iz sibirskoj zhizni*: V 3-h deystviyah. Moskva: Tipografiya I.D. Sytina i Ko, 1889.

29. Kokosov V.Ya. *Rasskazy o Karijskoj katorge: Iz vospominanij vracha*. Sankt-Peterburg: Izdanie redakcii zhurnala «Russkoe bogatstvo», 1907.
 30. *Drevnyaya i novaya Rossiya*. 1876; Т. 3; № 9: 79 – 84.
 31. Lotman Yu.M. *Syuzhetnoe prostranstvo russkogo romana XIX stoletiya. V shkole po'eticheskogo slova. Pushkin. Lermontov. Gogol': Kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1988: 325 – 349.
 32. Yadrincev N.M. *Sud'ba sibirskoj po'ezii i starinnye po'ety Sibiri. Literaturnoe nasledstvo Sibiri*. Novosibirsk: Zapadno-sibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1980. Т. 5: 80 – 94.

Статья поступила в редакцию 30.03.19

УДК 811.512. 153

Taskarakova N.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass Philology of Institute of Philology and Intercultural Communication, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: n-tas@mail.ru

Chugunekowa A.N., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Senior Fellow, Institute of Humanities Research and Sayano-Altay Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

“THE NATURE’S TIME” IN VALERY MAINASHEV’S POETRY. The article is dedicated to a study of one of the basic categories, along with the category of space, the category of time reflected in the poetic texts of the Khakass poet Valery Gavrilovich Mainashev. The collected material shows that this category refers to significant meaningful spheres of the linguistic picture of the world of the poet. In poetic lines with the help of the language means of his native (Khakass) language, he shows the individual vision of “the nature’s time”. The poet refers to the environment as a living organism and is also alive. The perception of “the nature’s time” has left its mark on the poetic language of Valery Mainashev, in other words, the native language formed the poet.

Key words: time category, “nature’s time”, language picture of the world, daily cycle, seasons, Valery Mainashev.

Н.Н. Таскаракова, канд. филол. наук, доц. каф. хакасской филологии, Институт филологии и межкультурной коммуникации Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, Абакан, E-mail: n-tas@mail.ru

А.Н. Чугунокова, д-р филол. наук, вед. научн. сотр., Институт гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

«ПРИРОДНОЕ ВРЕМЯ» В ПОЭЗИИ ВАЛЕРИЯ МАЙНАШЕВА

Статья посвящена исследованию одного из базовых категорий, наряду с категорией пространства, категории времени, отраженной в поэтических текстах хакасского поэта Валерия Гавриловича Майнашева. Как показывает собранный материал, данная категория относится к числу значимых для языковой картины мира поэта. В поэтических строках при помощи языковых средств своего родного (хакасского) языка он показал индивидуально-авторское видение «природного времени». Поэт относится к окружающей действительности как живому организму и время для него тоже живое. Восприятие «природного времени» наложило свою печать на поэтический язык Валерия Майнашева, иными словами, родной (хакасский) язык сформировал поэта.

Ключевые слова: категория времени, «природное время», языковая картина мира, суточный цикл, времена года, Валерий Майнашев.

Время относится к числу фундаментальных категорий, которая известна в философии, физике, культурологии, литературоведении, фольклористике, лингвистике и других науках. В лингвистике изучению категории времени большое внимание уделяется еще с античных времен. В настоящее время в рамках направления когнитивной лингвистики ведутся целенаправленные изучения данной категории, где основными понятиями являются языковая картина мира и концепт [1; 2 и др.]. Особое внимание исследователями уделяется национально-культурной специфике языкового представления времени [3; 4]. Актуальным стало изучение моделей времени, выявляемых в поэтических, художественных и фольклорных текстах [5; 6; 7; 8; 9; 10].

В данной статье мы ставим себе целью показать индивидуально-авторское видение «природного времени» хакасским поэтом Валерием Гавриловичем Майнашевым (1948 – 1992). Валерий Майнашев родом из таежного аала Ах Хол Усть-Абаканского района Республики Хакасия, «отсюда берут начало его песни, в поисках которых было исхожено в родном краю немало тропинок, здесь обрел он свой последний приют» [11, с. 48]. Свою малую родину он воспел во многих своих стихах. При жизни поэта вышли два сборника стихов на хакасском языке: «Ирбен от («Богородская трава»)» (1979) и «Кёбк саңнары («Голос поля»)» (1985). В 2018 году общественность Хакасии отметила 70-летний юбилей талантливого поэта: провели многочисленные мероприятия, учеными Хакасии рассматривается его наследие. Наше исследование в этом не исключение.

Поэтическое наследие Валерия Майнашева является объектом изучения в большинстве своем литературоведов [11; 12; 13], а с лингвистической точки зрения его произведения еще не получили должного внимания, чем и определяется актуальность данной статьи.

По мнению Р.Т. Саковой, «Сознание хакаса – синкретично, для него природа не успела стать чужой, он видит себя частью природы, его органическим продолжением <...>. До сравнительно недавнего времени для хакаса естественным условием жизни было подчинение ритму природной стихии» [14, с. 58]. Возможно, поэтому В.Г. Майнашев чувствовал «природное время» через природные объекты и их обитателей (животный мир).

В нашем исследовании под «природным временем» мы понимаем циклическую модель времени, представленную двумя временными циклами: части суток и времена года. Известно, что повторяемость временного и суточного циклов характерна для всех народов мира, и, как правило, она связана с природой и солнцем.

1. Отражение суточного цикла времени

В окружающем мире из циклических явлений наиболее очевидным считается смена дня и ночи [7, с. 37]. Как показывает собранный материал, в своих произведениях В. Майнашев представил *утреннее* и *ночное* время.

1.1. Лексемы, называющие утреннее время

В поэтических строках В. Майнашева утреннее время представлено словосочетанием *таң алны* ‘перед рассветом’ (*таң* ‘заря, рассвет’ и *алны* ‘перед, передняя часть чего-л.’):

- (1) *Таң алны хызарча, тиш хады ла чили* ‘Заря краснеет как брусника
Прай чирдең истилче аймах хустар үни... Со всех сторон слышны голоса птиц!...
 (Ирбен от, с. 6) (Перевод наш)
 (2) *Таң алны тас обаада свечі тамысча* ‘Заря зажигает свечу на кургане’.
 (Сырл. халс., с. 8) (Перевод наш)

Следует отметить, что основным значением служебного имени *алны* является пространственное, например, *тура алны* ‘фасад здания’, *көріндес алнын-да* ‘перед зеркалом’ и др. Как отмечает Е.В. Перехвальская, «время чаще всего мыслится и выражается в терминах пространства в очень многих языках <...> у предлогов, послелогов, наречий практически во всех языках исторически первоначальным было пространственное значение, а временное развивалось позже» [15, с. 134].

Другим ярким выражением утреннего времени является метафорическое выражение *таң сырайы* ‘рассвет (букв. лицо зари)’ в стихотворении *Иртенгі аалда* (Утро в деревне):

- (3) *Анда ыстығы арыгдаң аар* ‘Там за синим лесом
Таң сырайы хызарча... Краснеет алая заря...!
 (Ирбен от, с. 8) (Перевод наш)

Кроме того, в этом же стихотворении данное выражение передают свободные словосочетания *иртенгі салым* ‘утренняя роса’, *иртенгі киш* ‘утренний воздух’:

- (4) *Инек иртенгі салымда,* ‘Корова на утренней росе,
Пуксер көрп, тайнанча Жует и смотрит на луг.
Чит петуғас табызы Голос молодого петушка
Иртенгі киши пулгалча. Воздух утренний пьянит.
Усхунча көместең аалым. Просыпается потихоньку моя деревня’.
 (Ирбен от, с. 8) (Перевод наш)

В другом стихотворении утреннее пробуждение земли представлено авторским фразеологическим выражением *хызыл иртен* ‘раннее утро (букв. красное утро)’:

- (5) *Хызыл иртен турча өтиг, ап-арыг,* ‘Звонко встает красное утро,
Ағастар соох салымнаң чуун салтыр. Деревья умыты холодной росой’.
 (Кёбк саңн., с. 74) (Перевод наш)

1.2. Лексемы, называющие ночное время

По данным языкового материала, в поэзии В. Майнашева, обозначением ночного времени выступают существительные *хараа* ‘ночь’, *ай* ‘луна’, *чылты-стар* ‘звезды’, свободные сочетания *орты хараа* ‘полночь’, *харасхы хараа* ‘темная ночь’:

- (6) Сыхчабыс амды улуг чолзар
Орты харааны кизире,
Ам даа ырах чолыбыс,
Хараа узун ам даа,
Ай, агастарга солинып,
Суне чили чорче харда
(Кобк санч., с. 34)
Изи чох хараскы хараада
Хазалчых чылтыстар ла чарылча.
(Кобк санч., с. 85)
- 'Сквозь полночь выходим
В большую дорогу,
Дорога еще далека,
Ночь еще длина,
Луна, укрываясь за деревьями,
Как призрак ходит на снегу...'
(Перевод наш)
'Жутко темной ночью
Только «колочие» звезды горят...'
(Перевод наш)

2. Отражение времен года

В. Майнашев в своих текстах представил все четыре времени года: *часкы* 'весна', *чайгы* 'лето', *күскү* 'осень' и *хыскы* 'зима'.

2.1. Часкы 'весна' в поэзии В. Майнашева

Весна – это пробуждение земли. Эту радость пробуждения поэту несут яркие лучи солнца, растения и животный мир, которые начинают просыпаться с первыми лучами солнца. Активность солнечных лучей – это первая примета весеннего времени, о чем поэт написал в стихах «*Часкы тынызы*» (Дыхание весны), «*Часкы күзи*» (Сила весны), где солнце сравнивается с белым теленком, сосульки, которые остались после холодных дней:

- (7) Ам даа хылапача чил,
Че эле часкы тыныстары.
Күн, ах пызоача ла чили,
Сорча хыскы сорахатарын.
(Ирбен от, с. 9)
- 'Мороз по утрам еще звонок,
Метель еще шумно метет,
Но солнце, как белый теленок,
Сосульки под крышей сосет'.
(Перевод ВМ²)

Теплым лучам солнца радуются также люди, которые выходят на улицу и греются на солнце. В поэтических строках это время характеризуется устойчивым сочетанием *күн хараагы* 'солнечные лучи, солнцелек (букв. 'солнца глаза') и глаголом *систенерге* 'греться на солнце':

- (8) Инейегестер, тасхар сыгып,
Күннің харагына систенче.
(Кобк санч., с. 66)
- Старушки, выйдя на улицу,
Греются на солнышке.
(Перевод наш)

2.1.1. Лексемы, называющие растительный мир

Ранней весной в сибирской тайге цветет *харгана* 'багульник' (кустарник с ярко алыми цветками), который символизирует приближение весны, тепла. Это растение Валерий Майнашев воспевает в стихотворении «*Харгана*» (Багульник):

- (9) Ирте часкыда харгана
Харлар үстүнде чарылча
Эк, харгана, эк, харгана,
Өкпен чахаях агазым!
Чалахай часкы сузына
Иң пастап усунчазың син.
(Кобк санч., с. 61)
- 'Ранней весной багульник
Цветет на снегу.
Эх, багульник, эх, багульник,
Куст с малиновым цветком!
От приветливых лучей весны
Просыпаешься ты раньше всех'.
(Перевод наш)

Следующим растением, характеризующим весенний период, является *тал пазы* 'верба' (*тал* 'ива' и *пазы* 'верхушка (его)'), которая тоже находит свое отражение в поэтических строках В. Майнашева:

- (10) Минің көзенеем алтында
Тал пазы чарылча
Ах пастыг салаалары
Күмүс отнаң көйче
Часкынаң ибні чазирга
Тал пазына парчам
Минің көзенеем алтында
Тал пазы чарылча
(Часкы пүрлер, с. 4)
- 'Скоро Пасха древняя
Бабке не сидится
Украшает вербами
Темную божницу
Бога мне не надобно
И весны приветы
И легко и радостно
Вспоминать об этом'
(Перевод ВМ)
'Под моим окном
Распускается верба
Белые веточки
Горят серебром.
Чтобы украсить дом
Я иду за вербами
Под моим окном
Распускается верба'.
(Перевод наш)

Из цветов, которые появляются весной одними из первых, считается *хой порчозы* 'подснежник' (*хой* 'овца' и *порчо* 'цветок'). Это любимое лакомство овец, видимо, поэтому в качинском диалекте хакасского языка сохраняются это название:

- (11) Көйбісті хой порчозы
Хара көк одычахтар...
(Кобк санч., с. 25)
- 'Расцвели подснежники
Темно-зеленые травки'.
(Перевод наш)

«Свет и радость родной земли» [11, с. 53] весной поэту несет *күн чахайагы* 'жарки' (*күн* 'солнце' и *чахайаг* 'цветок'). Если подснежник начинает цвести в начале апреля, то жарки – в мае. Поэт написал об этом солнечном весеннем цветке в стихотворении «*Күн чахайатары*» (Жарки):

- (12) Пазох көйче күн чахайатары.
О хайди орта чон оларны тіпче,
Часкы читсөк, пістің арыгларда
- 'Вновь брошу я по лесам зеленым
Над бездымным пламенем жарков,
И кукушки голос отдаленный,

- Муңар күнчектер көйбісче
Күн чахайатары – күн палалары,
Сірер тіріде – тоозылбас часкы
А хачан парыбыссар, көй парып,
Пістің арыгларда полар хараскы.
(Ирбен от, с. 75)
- Словно сердце вешнее лесов.
О, жарки, вы дети солнца
(так у нас в народе говорят)
По лесам лишь только май вернется,
Миллионы солнышек горят.
О жарки, жарки, горите страстно,
Пусть в лесах цветет, поет весна!
А когда уйдете вы, погаснув,
Потемнеет наша сторона'.
(Перевод ВМ)

Весной растительный мир в поэтических строках В. Майнашева «предстает в своей обновленной красоте» [11, с. 52]. Такое состояние природы поэт передал в стихотворении «*Чир усхунганы*» (Пробуждение), используя метафорическое выражение *көк түк* 'зеленый пух', прилагательное *көк* 'зеленый', глаголы *көгер* 'зеленеть', *хубул* 'преобразоваться', *тіріл* 'оживать':

- (13) Харах көзіне чир хубулча:
Чазылар-таглар көгерісче,
Агастар көк түкнөң чабынча.
Тіріл килді көк порчочахтар...
(Кобк санч., с. 46)
- 'На глазах земля преобразуется
Степи и горы зеленеют,
Деревья покрываются зеленым пухом.
Ожили зеленые цветочки...'
(Перевод ВМ)

Весна характеризуется также цветением черемухи (*нымырт* 'черемуха'). У В. Майнашева – это дерево весной «выходит замуж» и поэт «надевает» на него *аппагас кип* 'белое-белое пальто':

- (14) Аппагас киптіг нымырт агазы
Пазох ирге парарга тимненче
(Кобк санч., с. 42)
- 'Черемуха в белом наряде
Снова собралась замуж'.
(Перевод наш)

Весенний период – это и время березового сока, которое в строках стихотворения поэта представляет свободное сочетание *хазың сүзүні* 'березовый сок':

- (15) Пазох часкы. Аалым тартылча...
Хайда самчыл парган хазыңнар
Позытчалар тадылыг сүзүнін...
(Сырл. халс., с. 8)
- 'Снова весна. Тянет в родное село...,
Где набухшие березы
Отпускают свой вкусный сок...'
(Перевод наш)

2.1.2. Лексемы, называющие животный мир

Ярким выражением весеннего периода времени является и пробуждение животного мира. Мы находим существительные *көкк* 'кукушка', *таан* 'грач', *көрік* 'бурундук', символизирующие начало весны:

- (16) Көкктер күстеніп талсалча,
Харах көзіне чир хубулча.
(Кобк санч., с. 46)
- 'Кукушки старательно кукуют,
Земля на глазах преобразуется'.
(Перевод наш)
- (17) Күн күннің не обрелпче
Тигір пөзік турыбысты.
Чир-сугларына кичее
Чөскін тааннар айланды.
(Кобк санч., с. 46)
- 'Солнце с каждым днем
Поднимается все выше.
Вчера пройдохи-галки
Вернулись на родину'.
(Перевод наш)
- (18) Хызарып чайылча таңның чариин,
Тайга істінде сыырат сымзыриин.
Чалгыс ла көрігес өтіе талсалча...,
(Кобк санч., с. 47)
- 'Наступает красное утро
В тайге тишина.
Только одинокий бурундук звонко кричит'.
(Перевод наш)
- Предвестником весны у В. Майнашева выступает и безобидный воробей, в чириканьи которого он слышит слово *чилик*, т.е. по-хакасски *чылыг* 'тепло':
- (19) Күн тооза хусхахаттар
«Чиик-чаах, чилик-чилик».
Чоохтасча парасханнар:
«Часкы килпир, чылыг килпир!»
(Ирбен от, с. 9)
- 'Птички целый день поют
«Чик-чирик, тепло, тепло».
Разговаривают бедняжки:
«Весна идет, тепло идет!»'
(Перевод наш)

2.2. Чайгы 'весна' в поэзии В. Майнашева

Лето – это жаркий период времени года, которое тоже нашло отражение в стихах хакасского поэта В. Майнашева. О летней жаре он пишет в стихотворении «*Ізіг күн*» (Жаркий день). Нами выявлены словосочетания, метафорические выражения, характеризующие жаркий летний день в столичном городе Республики Хакасия (г. Абакан): *күн күстенче* 'солнце старается', *ізіг тілінең өртпелче* 'горячим языком жжет', *көлексер мөкейчелер* 'прячутся в тень'. Следует согласиться с А. Л. Кошелевой, что «Все стихотворение – развернутая метафора – выразительная, озорная зарисовка в жаркий день» [11, с. 55]:

- (20) Салычатхан хазыңнар
Сагыпча чилні.
Күн аяс көк тигірнең
Улам күстенче.
Ізіг ачыг тілінең
Чирні өртпелче.
(Сырл. халс., с. 14)
- Увядают березы
Ждут ветерка.
А солнце с ясного неба
Старается пуще.
Горячим своим языком
Обжигает землю...
(Перевод наш)

2.3. Күскү 'осень' в поэзии В. Майнашева

Осень – это увядание природы, приближение зимы. В поэзии В. Майнашева большой пласт при описании данного периода времени занимают метафорические выражения: *ах хыс-хыскы* 'белая девушка-зима', *алтын хыс* 'золотая девушка', *алтын турун* 'золотая головешка', *күмүс кил* 'серебряное пальто', *соох тынча* 'холод дышит':

- (21) *Турче ползоох озархы таг кистінең* Скоро из-за той горы
Орайлатпин чидер ах хыс-хысың. Без опоздания придет белая девушка-зима.
Күмүс килпнәң, соох тынминаң. Она не жалея «золотую девушку»,
Ол аябин чабар алтын хысты Покроет ее серебряным пальто'.
(Часхы пүрлер, с. 5) (Перевод наш)
- (22) *Арыгда ысталча алтын турун –* В лесу горит золотая головешка
Күскү тойга арага сыбалча. Осень к свадьбе гонит араку.
(Сырл., халс., с. 16) (Перевод наш)

2.3.1. Лексемы, называющие растительный мир

Время увядания растений в поэтических строках представлено глаголом *хуру* 'высыхать', свободным сочетанием *сыхтыг пүрлер* 'влажные, сырые листья', метафорическим выражением *алтын оттар* 'золотые травы', *алтын чобагда арыгларым* 'в золотой печали леса':

- (24) *Күскү килдi. Сыхтыг пүрлер,* 'Наступила осень, влажные листья
Күнәе тартылып, хурулчалар... Тянутся к солнцу и высыхают'.
(Часхы пүрлер, с. 5) (Перевод наш)
- (23) *Арыг ойымда хазың сирбектерін* 'Березовые ветки в пойме леса
Ачыг чил, уятпин, чалаасталча. Холодный ветер, не стеснясь, «раздевает»'.
(Часхы пүрлер, с. 5) (Перевод наш)
- (24) *Пазох чүрееме чагын хоостар.* 'Снова близкие сердцу рисунки.
Алтын чобагда прай арыгларым. В золотой печали все леса.
(Сырл., халс., с. 16) (Перевод наш)
- (25) *Танда истілер соох тынызы,* 'Завтра услышим дыхание холода,
Арыгда ус парар алтын оттар... В лесу погаснут золотые травы...
(Сырл., халс., с. 16) (Перевод наш)

Осенью также поспевают ягоды. Так, в одном из стихотворений символом осени выступает шиповник. Поэт сравнивает эту ягоду с пьющим парнем, у которого красный нос (внешне ягода шиповника похожа на нос собаки (в тюркских языках *ит пурун* от *ит/ыт* 'собака' и *пурун* 'нос')):

- (26) *Извечи табан на охсас ит пурун –* 'Шиповник как у пьющий парень
Пурны тиктең нимес хызарча. Не зря у него краснеет нос'.
(Сырл., халс., с. 16) (Перевод наш)

Как видим, поэт активно использует и свою индивидуально-авторскую систему символов (*хазың сирбектерін чил, уятпин, чалаасталча* 'не стыдсья, ветер, раздевает березу'). В этих строках, на наш взгляд, совершенно необычное, сказочное представление осени.

2.3.2. Лексемы, называющие животный мир

Осенью отправляются в спячку некоторые животные, насекомые, а перелетные птицы улетают в теплые края. В этой группе нами выявлены существительные *тааннар* 'грачи', *сеектер* 'мухи', *хымысхалар* 'муравьи', словосочетание *агын хустар* 'перелетные птицы':

- (27) *Хырадаң көк суланы тееріп,* 'Собирая в поле колоски овса,
Түенчи тааннар парглапча. Улетают последние грачи'.
(Часхы пүрлер, с. 5) (Перевод наш)
- (28) *Узуглабысты чайгаа читіре* 'Уснули до лета
Тооза сеектер, хымысхалар. Все мухи, муравьи.
Чирі-суугларын пазох ибiре, Облетая свою родину
«Анымчох!» – хысыхырча агын хустар. «До свидания!» – кричат перелетные птицы'.
(Сырл., халс., с. 16) (Перевод наш)

3. Хысыхы 'зима' в поэзии В. Майнашева

Зимнему времени года Валерий Майнашев посвятил несколько стихотворений. Как показывает собранный материал, этот период в его поэзии выражается словами, относящимися к разным частям речи: существительные, прилагательные, глаголы, метафорические выражения. Все эти слова объединяет одна сема – соох 'холодный', но при этом обобщающим является слово *хысыхы* 'зима': *хар* 'снег', *хыро* 'иней', *соор* 'сани', *соох* 'мороз', *аппагас хар* 'белый-белый снег', *наа хар* 'свежий снег', *улуғ соохтар* 'сильные морозы', *хар-пораан* 'метель', *вьюга*, *хысыхы соох* 'зимний мороз', *ах түс* 'белый сон', *күмүс түс* 'серебряный сон',

харлыг порчолар 'снежные цветы':

- (29) *Хысыхы пастагы харнаң пасталча,* 'Зима начинается первым снегом,
Амыр ағастарга тоолалча. Тихо падает на деревья.
Ах тасхыл пазынаң түзіп, Тихо падая с белых тасхылов,
Чир үстүн ах түснең узутча. Заставляет спать вселенную белым сном
Хысыхы! Хысыхы! Хынчам чөрерге, Зима! Зима! Люблю ходить [я],
Наа харда ізім көрерге... Смотреть на свои следы на свежем снегу'.
(Часхы пүрлер, с. 5) (Перевод наш)
- (30) *Аппагас харга өрініп,* 'Радуюсь белому снегу,
Хызыл пулгах олганнар, Дети выбегают на мороз,
Удур-төдір чаалазып, Играют на улице
Ахтасча тасхар Кидая в друг друга снежки'.
(Ирбен от, с. 11) (Перевод наш)
- (31) *Улуғ соохтар саалча саңнарын,* 'Сильные морозы бьют в колокола
Прай харлар, ыстар пори чыстанча Пахнут вперемежку снег и дым.
Истіг магаа хынып истерге: Интересно мне слушать:
Ыраххы пүкте соор ыгыраанын Далеко в лугу скрип саней'.
(Ирбен от, 25) (Перевод наш)
- (32) *Чагдабысхан хысыхының соогы* 'Приближается мороз
Түрчеден олох хар-пораанар Скоро до нас дойдут
Пістің чирібиске чит килер. Вьюги-метели'...
(Көк саң., с. 84) (Перевод наш)
- (33) *Чатхалпача салааларда* Лежат на ветках
Изіпчек харлар Легко тающие снега.
Город чалтыралча хырода, Город сверкает в инее,
Ағастар күмүс түсте турча: Деревья в серебряном сне:
Соох көзенектерні тоора, Мороз, стуча в окна,
Харлыг порчолар хоосталча. Рисует снежные узоры'.
(Часхы пүрлер, с. 7) (Перевод наш)

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать следующий вывод: 1) «природное время» в поэзии В. Майнашева представляет собой систему, складывающуюся из двух лексико-семантических групп: *части суток и времена года*; 2) части суток представлены утренним и вечерним временем: особенностью утреннего времени является образ зари, ночного времени – образ темноты, мрака; 3) времена года представлены всеми четырьмя периодами (*часхы* 'весна', *чайгы* 'лето', *күскү* 'осень' и *хысыхы* 'зима'). Одним из ярких образов весеннего времени являются *көк* 'кукушка', *күн чахайагы* 'жарки', *порчо* 'подснежник', образом летнего времени является жара, а образом зимнего времени можно назвать *хар* 'снег'; 4) в поэтических текстах В. Майнашева присутствуют как традиционные временные характеристики, так и характерные только для языка поэта. Полученные результаты показывают богатый внутренний мир поэта, его личное отношение к окружающей природе, тесную связь человека с природой.

Примечание

¹ См. атомичное устойчивое сочетание *хызыл иир* 'закат солнца' (букв. красный вечер): *Хызыл иирде ылгачаң тидірлер* 'Говорят, на закате нельзя плакать' (по поверьям хакасов на закате солнца нельзя громко кричать или плакать, можно навлечь на себя беду).

² ВМ – В. Майнашев.

Список сокращений текстовых источников

- Ирбен от. Майнашев В.Г. Богородская трава (Ирбен от). Сборник стихов на хакасском языке. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1979.
- Көк саң. Майнашев В. Г. Голос поля (Көк саңнары). Стихи на хакасском языке. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1985.
- Сырл. халс. Майнашев В.Г. Крашенный ковыль (Сырлаган халсары). Сборник стихов и поэм на хакасском языке. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1990.
- Часхы пүрлер. Майнашев В.Г. Весенние листья (Часхы пүрлер). Сборник стихов на хакасском языке. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1974.

Библиографический список

- Арутюнова Н.Д. *Язык и знание*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
- Зализняк Анна А., Шмелев А.Д. *Время суток и виды деятельности. Ключевые идеи русской языковой картины мира*: сборник статей. Москва: Языки славянской культуры, 2005: 39 – 51.
- Напольнова Е.М. *Циклические природные явления в турецкой языковой картине мира. Урало-алтайские исследования*. 2010; 2: 47 – 52.
- Бардамова Е.А. *Время в языковой картине мира бурят*. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2011.
- Салимова Д.А., Данилова Ю.Ю. *Время и пространство как категории текста: теория и опыт исследования (на материале поэзии М.И. Цветаевой и З.Н. Гиппиус)*: монография. Москва: Флинта: Наука, 2009.
- Надель-Червинская М. *Структурно-семантические модели русской фольклорной сказки*. Тернополь: Крок, 2011.
- Кужугет Ш.Ю. *Лексико-семантическое поле «Природное время» в прозе К.-Э. К. Кудажы*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2014.
- Таскаракова Н.Н., Чугунецова А.Н. *Пространство и время в сказках И.М. Костякова. Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017. № 8 (74): в 2-х ч; ч. 1: 138 – 140.
- Таскаракова Н.Н., Чугунецова А.Н. *Отражение времени в хакасских фольклорных текстах. Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2017. № 4 (18): 112 – 119.
- Ондар М.В. *Стандарты, отражающие время, в тувинских героических сказаниях. Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017; 1 (67): в 2-х ч. Ч. 2: 157 – 163.
- Кошелева А.Л. *Поэзия Валерия Майнашева. Поэтическое слово Сибири*. учебное пособие. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1996: 47 – 67.
- Карамашева В.А., Майнашев В.Г. (1948 – 1992). *Творчество хакасских писателей в школе*. Абакан, 1995: 151 – 193.
- Таскаракова Н.Н. *Хакасская литература. Литературный портрет В. Майнашева*. Учебное пособие (на хакасском языке) для студентов, обучающихся по специальности 033000.00 – Хакасский язык и литература. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2002.

14. Сакова Р.Т. Человек и природа в словесной культуре хакасов. *Вопросы развития хакасской литературы*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1990: 58 – 66.
15. Перехвальская Е.В. *Этнолингвистика*: учебник для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2016.

References

1. Arutyunova N.D. *Yazyk i znanie*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
2. Zaliznyak Anna A., Shmelev A.D. *Vremya sutok i vidy deyatelnosti. Klyucheveye idei russkoj yazykovoj kartiny mira*: sbornik statej. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005: 39 – 51.
3. Napol'nova E.M. *Ciklicheskie prirodnye javleniya v tureckoj yazykovoj kartine mira. Uralo-altajskie issledovaniya*. 2010; 2: 47 – 52.
4. Bardamova E.A. *Vremya v yazykovoj kartine mira buryat. Ulan-Ud'e: Izd-vo Buryatskogo gosuniversiteta*, 2011.
5. Salimova D.A., Danilova Yu.Yu. *Vremya i prostranstvo kak kategorii teksta: teoriya i opyt issledovaniya (na materiale po'ezii M.I. Cvetaevoj i Z.N. Gippius)*: monografiya. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
6. Nadel'-Chervinskaya M. *Strukturo-semanticheskie modeli russkoj fol'klornoj skazki*. Ternopol': Krok, 2011.
7. Kuzhuget Sh.Yu. *Leksiko-semanticheskoe pole «Prirodnoe vremya» v proze K.-E. K. Kudazhy*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2014.
8. Taskarakova N.N., Chugunekova A.N. *Prostranstvo i vremya v rasskazah I.M. Kostyakova. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2017. № 8 (74): v 2-h ch; Ch. 1: 138 – 140.
9. Taskarakova N.N., Chugunekova A.N. *Otazhenie vremeni v hakasskikh fol'klornyx tekstah. Tomskij zhurnal lingvisticheskikh i antropologicheskikh issledovanij*. 2017. № 4 (18): 112 – 119.
10. Ondar M.V. *Standarty, otrazhayushchie vremya, v tuvinskikh geroicheskikh skazaniyah. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2017; 1 (67): v 2-h ch. Ch. 2: 157 – 163.
11. Kosheleva A.L. *Po'eziya Valeriya Majnasheva. Po'eticheskoe slovo Sibiri*. uchebnoe posobie. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1996: 47 – 67.
12. Karamasheva V.A., Majnashev V.G. (1948 – 1992). *Tvorchestvo hakasskikh pisatelej v shkole*. Abakan, 1995: 151 – 193.
13. Taskarakova N.N. *Hakasskaya literatura. Literaturnyj portret V. Majnasheva*. Uchebnoe posobie (na hakasskom yazyke) dlya studentov, obuchayuschihся po special'nosti 033000.00 – Hakasskij yazyk i literatura. Abakan: Izd-vo HGU im. N.F. Katanova, 2002.
14. Sakova R.T. *Chelovek i priroda v slovesnoj kul'ture hakasov. Voprosy razvitiya hakasskoj literatury*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1990: 58 – 66.
15. Perehval'skaya E.V. *Этнолингвистика*: учебник для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2016.

Статья поступила в редакцию 19.03.19

УДК 908 (470)

Timakova A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: anna.a.timakova@gmail.com*

THE TRAGIC PAGES OF RUSSIAN HISTORY OF THE 1920S IN THE WORKS OF V. ZAZUBRIN. The article analyzes stories of V. Zazubrin "The Pale Truth" and "Sliver" from the position of the reflection the events of the post-revolutionary years and the period of the beginning of the NEP in them. The conclusion is made about the originality of the artistic display by the author of the specified historical period, as well as forming normativism elements in the story "Pale truth" and the canon of socialist realism in the story "Sliver". The author shows that the image of the protagonist of the story "The Pale Truth" illustrates the beginning of the formation of the artistic canon of a new aesthetic system – normativism. The theorist of this system M.M. Golubkov indicates the presence of normative characters in normative circumstances as a defining feature (from the standpoint of a certain social ideal). The article shows how V. Zazubrin creates an image of a new man of the new time – a straightforward, convinced of the expediency of radical changes and ruthless towards the "atavisms" of the past. His death is due to the lack of proper conditions for productive service for the benefit of the revolution, and this is the ideological and artistic peculiarity of the story by V. Zazubrin. In the story "Sliver", V. Zazubrin work continues on the image of the "ideal" (committed) servant of the revolution. The author of the article notes, the words of the critics (V. Pravdukhin) contemporaries of the V. Zazubrin that Srubov "could not stand the exploit" and therefore goes crazy, now we can explain that story "Sliver" is a low corresponded to the "rituals" of formula literature. Special attention in the article is drawn to the image of the Revolution itself: it is alive, omnipotent, omnipotent. Her fatal role in the fate of the heroes is noted – and Nikolai Averyanov, and Andrei Srubov too, who chose serving her as the meaning of life and subordinate all to her laws, was perish. The author believes that it is precisely this discrepancy between the specified works of V. Zazubrin and the canon of the literature of socialist realism was adversely affected to the creative fate of the writer. However, it is obvious the formation of a "ritual" (C. Clark) in this story, when the components of history – political events, social and political rhetoric, and biographies of specific people – are stacked up to the fabula of Soviet literature. The work concludes that the author has a distinctive artistic displaying of the specified historical period, as well as about crystallization the elements of normativism in the story "The Pale Truth" and the formation of certain canons of formula literature in the story "Sliver".

Key words: normativizm, formular literature, aesthetic system, literary study of local lore.

A.A. Тимакова, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, E-mail: anna.a.timakova@gmail.com

ТРАГИЧЕСКИЕ СТРАНИЦЫ РУССКОЙ ИСТОРИИ 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. ЗАЗУБРИНА

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 18-412-580005.

Анализируются рассказ «Бледная правда» и повесть «Щепка» В. Зазубрина с позиции отражения в них событий послереволюционных лет и периода начала НЭПа. Автор доказывает, что образ главного героя рассказа «Бледная правда» иллюстрирует начало формирования художественного канона новой эстетической системы – нормативизма. Теоретик этой системы, М.М. Голубков, в качестве определяющих её признаков указывает наличие нормативных (долженствующих быть с позиций некоего социального идеала) характеров в нормативных обстоятельствах. В статье показано, как В. Зазубрин создаёт образ прямолинейного, убежденного в целесообразности коренных изменений и безжалостного к «атавизмам» прошлого нового человека нового времени. Его гибель обусловлена отсутствием должных условий для продуктивного служения во благо революции, и это составляет идейно-художественную особенность рассказа В. Зазубрина. В повести «Щепка» продолжается работа В. Зазубрина над образом «идеального» (идейного) служителя революции. Как отмечает автор статьи, слова современных автору критиков (В. Правдухин) о том, что Срубов «не выдерживает подвига» и потому сходит с ума, в настоящее время можно объяснить нестрогим соответствием повести «Ритуалу» формульной литературы. Отдельное внимание в статье обращается на образ самой Революции: она одушевлена, всемогуща, всевластна. Отмечается её фатальная роль в судьбе героев – и Николай Аверьянов, и Андрей Срубов, выбравшие служение ей смыслом жизни и все подчинившие её законам, гибнут. Автор полагает, что именно это несоответствие указанных произведений В. Зазубрина канону литературы социалистического реализма пагубно повлияло на творческую судьбу писателя. Однако в повести очевидно формирование «ритуала» (К. Кларк), когда компоненты истории – политические события, общественно-политическая риторика, биографии конкретных людей – складываются в фабулу советской литературы. Таким образом, в работе делается вывод о своеобразии художественного изображения автором указанного исторического периода, а также кристаллизации в рассказе «Бледная правда» элементов нормативизма и формировании в повести «Щепка» некоторых канонов формульной литературы.

Ключевые слова: нормативизм, формульная литература, эстетическая система, литературное краеведение.

Творчество В.Я. Зазубрина знакомо в наше время немногочисленному кругу читателей. Им интересуются пензенские и сосновоярские краеведы (историки, литераторы) и исследователи литературы соцреализма. Недолгий период его известности пришелся на двадцатые годы XX века: о романе про разгром

колчаковцев «Два мира» (1921) положительно отозвались В.И. Ленин и М. Горький. При жизни автора эта книга была издана десять раз. Далее творческая деятельность Зазубрина развивалась по двум направлениям – в качестве редактора журнала «Сибирские огни» и руководителя Сибирского союза писателей (Канск,

Новосибирск долгое время были местами его жительства) и автора неоднозначных, непринятых властью рассказов и повестей о цене революции. В антологии Зазубрина, кроме романа «Два мира», есть и еще одно эпическое плотно – роман «Горы» о разгроме на Алтае белогвардейской банды и периоде коллективизации. Однако решающее значение в творческой и человеческой судьбе писателя сыграли именно произведения о трагических страницах русской истории конца 20-х годов XX века, в числе которых рассказы «Бледная правда» и повесть «Щепка».

Название рассказа «Бледная правда» (1923) можно считать ключом к его идейному звучанию: ситуация послереволюционных лет в стране сложилась парадоксальным образом – «бледная» правда фактов не важнее ценности высокой «истины» революции. Это понял Николай Аверьянов, главный герой рассказа, беллетрист Зуев, участвовавший в судебном процессе над Аверьяновым, это, как данность, признает и сам автор, подробно описывая почти классическую трагедию гибели оклеветанного героя.

Николай Аверьянов, в мирное время кузнец, затем командир партизанского отряда, после войны – начальник дома лишения свободы, назначен комиссаром уездного продовольственного комитета. Комиссары Упродкомов занимались проведением в жизнь хлебной и торговой монополий, карточной системы, следили за исполнением всеобщей трудовой повинности, содействовали экспроприации крупных земельладений, устанавливали товарообмен между городом и деревней. Эта работа требовала внимания к отчетным цифрам, кропотливой проверки всех сопровождающих грузы документов и прочей бумажной работы, вести которую Аверьянов не умеет и не хочет. В помощники себе он берет Латчина, которого спас в тюрьме от расстрела, и погружается в хозяйственную деятельность – занимается строительством складов, готовит к запуску элеватор. Работа отнимает все его силы, и он благодарен Латчину, который максимально освобождает его от присутствия в конторе. Документы Аверьянов подписывает не глядя. Супруги Латчины уговаривают его переехать к ним, и бытовая сторона жизни Аверьянова налаживается – он начинает хорошо питаться, одеваться. И хотя по городу ползет «воруют... воруют... воруют...», комиссар Упродкома не обращает внимания на слухи, делом доказывая свою верность революции и новой власти: «Схема работы Аверьянова была такова: тысячи тысяч пудов, штук, аршин, тысячи бумага, циркуляры, телеграммы, запросов, отношений, тысячи людей. Склады, ссыпункты, мясопункты, бойни, мельницы, элеваторы» [1].

Мы видим честного, наивного в своей безоговорочной вере в высшую справедливость, трудолюбивого и чистого душой человека. Образ Аверьянова иллюстрирует формирование новой для литературы начала XX века эстетической системы – нормативизма, где, как пишет ее теоретик М.М. Голубков, «трансформируются реалистические принципы типизации: это уже не исследование типических характеров в их взаимодействии с реалистической средой, но нормативных (долженствующих быть с позиций некоего социального идеала) характеров в нормативных обстоятельствах» [2, с. 139]. Обнаружив систематические хищения Латчина и раскрыв их механизм, Аверьянов сообщает об этом в ГПУ, совершенно не понимая, что тем самым губит и себя – на всех документах его подписи. На суде Аверьянов «с уверенностью думал, что Латчину никто не верит, что для всех его ложь ясна, что все уверены в его, Аверьянова, невинности». Приговоренный к расстрелу Аверьянов рычит «по-звериному» и теряет сознание.

Образ Аверьянова подходит под определение «нормативного», идейного. Он – человек дела, не слова, не умеет себя защитить, верит в то, что правда не нуждается в аргументах. Такими людьми строится новая жизнь. Однако трагедия ситуации в том, что они и гибнут первыми. Финальные слова рассказа принадлежат Зуеву, поверившему в невиновность осужденного им же Аверьянова и болезненно переживающего чувство вины, но тем не менее смиряющегося перед необходимостью подобных жертв: «...Революция – мощный, мутный, разрушающий и творящий поток. Человек – щепка. Люди – щепки... Через человека-щепку, через человеческую пыль, ценою отдельных щепок, иногда, может быть, и ненужных жертв, ценою человеческой пыли, к будущему прекрасному человечеству!» [1]. Противоречие, которое современный читатель может увидеть в этих строках, исследователи объясняют антинормативностью двух систем – нормативной (формульной) и реалистической. Однако современные автору критики увидели в обнажении этических противоречий действительности угрозу формированию образа новой жизни. Рассказ подвергся «разгромной критике за натурализм и бытовщину» [3]. Мысль о человеке, который гибнет в водовороте грозных исторических событий, не коррелирует с идеей «образцового сверхтекста» [4, с. 140] (за что и пострадал автор), но дает истории канонический образ Героя, что является безусловным вкладом в формирование современной своему времени эстетической системы.

Продолжением размышлений В. Зазубрина о цене утверждения революционного идеала становится повесть «Щепка» (1923), объектом повествования в

которой является обыденный ужас будней начальника губернской чрезвычайной комиссии Андрея Срубова. Открывает повествование сцена удушения поручика Снежницкого прапорщиком Скачковым – приговоренные к расстрелу так решили избежать позора казни и непредсказуемости собственного поведения перед лицом смерти. Первая глава посвящена описанию казни более ста человек – подробно, с отталкивающими натуралистическими подробностями и психологическими деталями поведения осужденных и чекистов. Под знаком этой главы воспринимается дальнейшее – доносы, прошения о помиловании, размышления Срубова о сути революции – все окрашено багровым. И хотя Срубов убежден в необходимости подобной «хирургии», сам он постепенно начинает чувствовать определенную условность, подвижность границ «хорошо/плохо», «можно/нельзя», «правда/ложь», оттого и сходит с ума. «Не выдерживает подвига революции», – так пишет о главном герое в предисловии к повести Валериян Правдухин [5], объясняя слабость Срубова «атавистическими понятиями», «исторической занозой», приведшей героя к гибели.

Неоднозначность образа Андрея Срубова, тем не менее, не лишает повесть одного из ведущих признаков метода социалистического реализма – идеальности образа главного героя, человека нового типа, обращенного в будущее. В повести В.Я. Зазубрина истинным «героем» является ОНА – революция, «великая беременная баба», «бесплотная, бесплодная богиня с мертвыми античными или библейскими чертами лица» [6]. Для Срубова и большинства прочих чекистов она – живой организм, прекрасный в своей мощи, ясности целей, прозрачности методов их достижения и отсутствии разрушительной «философии»: «Соломин знал, что они (расстреливаемые. – А.Т.) враги революции. А революции он служил охотно, добросовестно, как хорошему хозяину. Он не стрелял, а работал» [6]. Ради нее Срубов и прочие жертвуют жизнью, семьей, душевным покоем. Подвиг, отказ от всего «мещанского» ради новой жизни, великого изменения в стране является признаком литературы соцреализма, элементом ее формулы. Цель превыше всего, поэтому Срубов достаточно быстро справляется с болью от непонимания женой его роли в происходящем: «Палач. Не слово – бич. Нестерпимо, глуже больно от него. Душа нахлестана им в рубцы. Революция обязывает. Да. Революционер должен гордиться, что он выполнил свой долг до конца. Да. Но слово, слово» [6]. Автор противопоставляет сильного идейного борца за новую жизнь, готового пожертвовать ради революции своим душевным покоем, комфортом, и «ограниченную мещанку», стыдящуюся репутации своего мужа. Факту ухода Валентины с сыном в миссиях Срубова почти нет места, герой поглощен размышлениями о Революции.

Повесть была написана в самом начале формирования идейно-содержательного канона соцреализма, и прямолинейность автора, построившего образ Срубова по рассказам бесед с сотрудниками сибирского ЧК, усугубила и без того сложное положение автора (в 1937 году В.Я. Зазубрин был расстрелян, повесть считалась потерянной до 1982 года). И хотя черты образа Срубова противоположны стереотипным для героя его уровня, в образ добавлены рефлексия и стремление спрятаться, скрыться от всех, это не меняет структуру повествовательной модели произведения. В «Щепке» не показан идеальный мир, которого ждут от формульной литературы [7], и сам автор говорил о «художественной правде» в литературе [8], но стержневым в повести является утверждение величия Революции. Мы видим процесс кристаллизации «ритуала» [5], когда компоненты истории – политические события, общественно-политическая риторика, биографии конкретных людей – складываются в фабулу советской литературы.

Финальные строки повести, как и в рассказе «Бледная правда», посвящены Революции: «... оборванная, в серо-красных лохмотьях, во вшивой грубой рубахе, крепко стояла Она босыми ногами на великой равнине, смотрела на мир зоркими гневными глазами» [9]. Она – над всем. Незвестно, сколько жертв потребует она во имя себя, какие методы изобретет, на сколько задержится на «великой равнине», но дидактический пафос понятен: человек в революции, в любой должности, не более чем щепка, и лишь приняв величие этой стихии, ее неизбежность и катастрофическую мощь, можно отдаться великому потоку, став его частью.

Своеобразное воплощение в повести «Щепка» формулы литературы соцреализма подтверждает мысль Дж. Кавелли о том, что «конкретное произведение и формула соотносятся примерно так же, как вариация и тема» [7]. У произведений В.Я. Зазубрина сложная судьба отчасти и потому, что сложное время 20–30-х гг. XX века вариаций не терпело, «ритуал» должен быть соблюден, что поднимало бы идеологическую значимость текста. Однако даже в общем идеологическом и художественном направлении развития литературы того периода автор шел собственной дорогой, с болью от потерь и осознанием громадной значимости происходящего, изображая трагические страницы русской истории 20-х годов XX столетия.

Библиографический список

1. Зазубрин В.Я. *Бледная правда*. Available at: http://az.lib.ru/z/zazubrin_w_j/text_1923_blednaya_pravda.shtml
2. Голубков М.М. *Русская литература XX века после раскола*. Москва: Аспект Пресс, 2001.
3. *Красноярское общество «Мемориал»*. Available at: <http://www.memorial.krsk.ru/Public/10/20100528.htm>
4. *Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий*. Москва: Изд-во Кулагиной; Intrada, 2008.
5. Правдухин В. Повесть о революции и о личности. Предисловие к повести В.Я. Зазубрина «Щепка». *Сибирские огни*. 1989; 2. Available at: <http://www.lib.ru/RUSSLIT/ZAZUBRIN/shepka.txt>
6. Зазубрин В.Я. *Щепка*. *Сибирские огни*. 1989; 2. Available at: <http://www.lib.ru/RUSSLIT/ZAZUBRIN/shepka.txt>

7. Кавелти Джон. Приключение, тайна и любовная история: формульные повествования как искусство и популярная культура. Cawelti J.G. Adventure, mystery and romance: Formula stories as art and popular culture. Chicago, 1976: 5 – 36 (в переводе А.И. Рейтблат). Available at: <http://culturca.narod.ru/Cavelty1.htm>
8. Мужчинский А. Хроника террора. Служить революции и стать её жертвой. *Городские новости*. 2007; 107 (1619). Available at: <http://www.memorial.krsk.ru/Public/00/20070731.htm>
9. Кларк К. *Советский роман: история как ритуал*. Издательство Уральского ун-та, 2002.

References

1. Zazubrin V.Ya. *Blednaya pravda*. Available at: http://az.lib.ru/z/zazubrin_w_j/text_1923_blednaya_prawda.shtml
2. Golubkov M.M. *Russkaya literatura XX veka posle raskola*. Moskva: Aspekt Press, 2001.
3. *Krasnoyarskoe obschestvo «Memorial»*. Available at: <http://www.memorial.krsk.ru/Public/10/20100528.htm>
4. *Po'etika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij*. Moskva: Izd-vo Kulaginoj; Intrada, 2008.
5. Pravduhin V. Povest' o revolyucii i o lichnosti. Predislovie k povesti V.Ya. Zazubrina «Shepka». *Sibirskie ogni*. 1989; 2. Available at: <http://www.lib.ru/RUSSLIT/ZAZUBRIN/shepka.txt>
6. Zazubrin V.Ya. *Sibirskie ogni*. 1989; 2. Available at: <http://www.lib.ru/RUSSLIT/ZAZUBRIN/shepka.txt>
7. Kavelti Dzhon. Priklucheniye, tajna i lyubovnaya istoriya: formul'nye povestvovaniya kak iskusstvo i populyarnaya kul'tura. Cawelti J.G. Adventure, mystery and romance: Formula stories as art and popular culture. Chicago, 1976: 5 – 36 (v perevode A.I. Rejtblat). Available at: <http://culturca.narod.ru/Cavelty1.htm>
8. Muzhschinskij A. Hronika terrora. Sluzhil' revolyucii i stat' ee zhertvoj. *Gorodskie novosti*. 2007; 107 (1619). Available at: <http://www.memorial.krsk.ru/Public/00/20070731.htm>
9. Klark K. *Sovetskij roman: istoriya kak ritual*. Izdatel'stvo Ural'skogo un-ta, 2002.

Статья поступила в редакцию 09.03.19

УДК 81.2

Tomilova T.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Theory and Methods of Language Education and Speech Therapy of Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: tomilova.tatyana@list.ru

STATUS AND MODAL QUALIFICATION OF A WORD IN COMPLEX EXPLANATORY SENTENCES. The status of a word is interpreted differently. According to the author, the specificity of this word is the combination of the functions of particle and union in it. However, allied properties are not recognized by all linguists, since they rely on dictionaries that qualify as an amplifying and interrogative particle. Whether the explanatory meaning is not reflected in the dictionaries, as they are oriented on the functioning of the word or in simple sentences, where, indeed, allied properties are not found. The author believes that within the framework of explanatory complex sentences, not only performs the functions of a union, but also acts as a special means of expressing modal values, combining such aspects of the modal specificity of a complex sentence, both functional and subjective.

Key words: particle unions, complex explanatory sentences, contact words, communicative modality, objective modality, subjective modality, meaning of assumption.

T.P. Tomilova, канд. филол. наук, доц. каф. теории и методики языкового образования и логопедии, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: tomilova.tatyana@list.ru

СТАТУС И МОДАЛЬНАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ СЛОВА ЛИ В СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ИЗЪЯСНИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ

Статус слова *ли* трактуется по-разному. По мнению автора, спецификой этого слова является совмещение в нём функций частицы и союза. Однако союзные свойства *ли* признаются не всеми лингвистами, так как они опираются на словари, которые квалифицируют *ли* как усилительную и вопросительную частицу. Изъяснительное значение *ли* в словарях не получило отражения, так как они ориентируются на функционирование слова *ли* в простых предложениях, где, действительно, не обнаруживаются союзные свойства. Автор считает, что в рамках изъяснительных сложноподчинённых предложений *ли* не только выполняет функции союза, но и выступает особым средством выражения модальных значений, соединяя в себе такие стороны модальной специфики сложноподчинённого предложения, как функциональная и субъективная.

Ключевые слова: союзы-частицы, сложноподчинённые изъяснительные предложения, контактные слова, коммуникативная модальность, объективная модальность, субъективная модальность, значение предположения.

Сложноподчинённое предложение с союзом-частицей *ли* представляет собой весьма специфическую структурно-семантическую разновидность в системе сложных предложений изъяснительного типа благодаря своеобразию его средства связи, совмещающего в себе свойства союза и частицы, обладающей существенными потенциалами в выражении модальных квалификаций.

Слово *ли* характеризуется обязательной прикреплённостью к определённому компоненту предложения, что говорит о своеобразной грамматической оформленности. Союз-частица *ли* в сложноподчинённом предложении стоит не в начале придаточной части, а после слова, к которому относится по смыслу: «Безразлично мне даже, есть *ли* на свете Оксана, самая красивая со всего курса синеглазая девчонка» (В. Солоухин. Каравай заварного хлеба). Актуализированное же слово выдвинуто на первое место в придаточной части, то есть структурно стабилизировано. Постпозиция *ли* объясняется потребностью актуализации данного слова.

Придаточная часть с *ли* относится к одному из слов главной части: «Каждый день захожу в посольство *взглянуть*, нет *ли* писем» (К. Сэридзава. Умереть в Париже). Слова с лексическим значением созерцания, информирования, мысли, чувства, волеизъявления, бытия вступают в связь с придаточной частью, формируемой союзом-частицей *ли*. В лингвистической литературе особая синтаксическая категория контактного (или опорного) слова, характеристика контактного слова как структурообразующего и разновидности контактных слов с точки зрения возможности-невозможности вступать в связь с определёнными типами придаточных частей описаны С.Г. Ильенко, которая подчеркнула, что «семантически-обуславливающий характер связи изъяснительных союзов с контактными словами имеет две стороны своего проявления. Прибегая к обобщению, можно установить основные семантические группы контактных слов, вступающих в связь с соответствующими союзами. Но вместе с тем выделение общих семан-

тических групп не означает, что любое слово соответствующей семантики будет обладать данной грамматической валентностью» [1, с. 99]. Полный список контактных слов, вступающих во взаимодействие с союзом-частицей *ли* представлен в Словаре [2].

Особо следует оговорить возможность осложнения союза-частицы *ли* частицей *не*, теряющей своё собственно отрицательное значение: «Я хочу знать, не придёт ли сегодня врач». Неслучайно частица *не* в подобных примерах может быть опущена. Но подобное опущение возможно не всегда: «Мне неприятно вспоминать ночной разговор, так как я боюсь, не поняли ли вы меня превратно» (А.Грин. Бегущая по волнам); Частица *не* является наиболее употребительной в том случае, когда в качестве контактных слов выступают глаголы со значением сомнения (1) или глаголы мысли, приобретающие в соответствующем контексте сему «предположение» (2): 1) «Через несколько дней Певцов встретил меня и сказал, что он с удовольствием читал бы этот отрывок, но сомневается, не получится ли это чтение испытанием терпения публики» (И.Ильинский. Сам о себе); «Мать сначала сомневалась, не вредно ли будет мне это чтение» (С.Т. Аксаков. Детские годы Багрова-внука); 2) «Я подумал, уж не ревнует ли она Дэви к этой девочке» (Р. Макдональд. Не буди зверя); «Я познакомилась с ним первым и стала думать, уж не подбирают ли мужчин для работы в «Уолл-стрит» исходя из требований по минимальному росту и весу» (М.Х. Кларк. Оставь для меня последний танец).

Особый интерес представляют контактные слова, обладающие семой «опасение», так как эти слова имеют чаще других придаточную часть, оформленную при помощи *не...ли*: «Мне неприятно вспоминать ночной разговор, так как я боюсь, не поняли ли вы меня превратно» (А.Грин. Бегущая по волнам); «А я всё боялся, не наделал ли я тебе неприятных хлопот» (И.А. Гончаров. Обыкновенная история); «Он отступил на два шага и вылупил на меня так,

что я начал бояться, не выпадут ли его глаза» (Д. Дункан. Настоящее напряжённое).

Что же качается возможности опущения *не*, то оно связано с конструкциями, в которых в качестве контактных слов выступают глаголы со значением «поиска информации»: «Если бы она осмелилась спросить, не влюблены ли в неё мальчики, они побожились бы, что ничего подобного у них и в мыслях нет (Л. Касиль. Вратарь Республики)»; «Чагатаев поклонился мастерскому-узбеку и спросил его: не видел ли он проходящего человека из племени джан?» (А. Платонов. Джан); «Не веря собственным органам чувств, я спросила своих американских учеников, не кажется ли им глупым и недостойным так публично измываться над фигуристой» (Т.Н. Толстая. Лёд и пламень).

В ряде случаев употребление *не...ли* служит выражению неуверенного предположения, догадки: «Фомичёв не выдержал и спросил, не служил ли его брат в царской армии?» (В. Ардаматский. Возмездие)

Совместно с частицей *уж* сочетание *не...ли* выражает предположение с дополнительным экспрессивным оттенком неожиданности: «И забеспокоился, уж не зашёл ли он слишком далеко?» (В. Холт. Мелисанда); «И ещё он боялся: уж не тронулся ли башкой в натуральном смысле очень старательный семинарист» (П. Нилин. Интересная жизнь); «Я задаю себе вопрос, уж не умер ли он?» (М. Леблан. Зубы тигра); «Уняв немножко свой пульс, Лина осторожно выглянула из-за стойки: уж не привиделось ли ей?» (Т.В. Светлова. Голая королева); «Она взглянула на меня с таким странным выражением, что я подумал, уж не подействовала ли болезнь на её рассудок» (К. Доил. Обряд дома Месгрейвов); «Она подумала, уж не случилось ли в её родном городе на днях какого-то громкого происшествия» (А. Ромм. Светлый дом с оранжереей).

Дополнительный экспрессивный оттенок «вдруг появившегося» решения вносит в предложение частица *а* в сочетании с частицей *не*: «Я вот что подумала: а не заняться ли нам рыбалкой?» (Т.В. Полякова. Час пик для новобрачных); «Он откинулся на спинку кресла и подумал, а не попросить ли Хатнера, чтобы он привёл причины своего оптимизма» (М. Палмер. Милосердные сёстры); «Я проснулась и подумала: а не из-за него ли у меня вечная бессонница?» (Т.Веденская. Иллюзион, или История одного развода); «Даже подумала, а не объявить ли голодовку, но решила не портить желудок» (Б.К. Седов. Наследница); «Мне вот думается, а не полюбила ли я его в первый же день, на террасе «Аркура» (Сименон Ж. Большая Боб).

Итак, сочетание частицы *не* с союзом-частицей *ли* способствует появлению в предложении дополнительных модальных оттенков значения. Общим для всех предложений с *не...ли* является значение предположения.

Таким образом, союзность *ли* обусловлена употреблением его в составе сложноподчинённого предложения и закреплённостью позиции. *Ли* как союз согласует своё значение с семантикой контактного слова и закрепляется за строго определёнными синтаксическими отношениями, реализуя изъяснительную связь. *Ли*, обладая свойствами частицы, выражает вопрос, сомнение, неуверенность, неопределённость и т. д. Сказанное подтверждает гибридный статус слова *ли*.

Частица *ли* чаще всего квалифицируется как модальная. Эта её функция, естественно, проявляется и в сложноподчинённых изъяснительных предложениях, в которых она выступает как средство связи. Иначе говоря, частица *ли* включается в сферу тех отношений, которые составляют модальную специфику предложения в целом. Не затрагивая проблему модальности во всей её сложности, укажем лишь на те самые общие положения, которые необходимо учитывать, говоря о союзе-частице *ли*.

Как правило, понятие объективной модальности сводится к категории наклонения. В зависимости от того в изъявительном, сослагательном или повелительном наклонении находится сказуемое выделяется реальная и ирреальная модальность. Подобному отчасти морфологизированному пониманию модальности противопоставляется функциональная трактовка. Так, по мнению А.М. Сколковой, «модальные отношения, определяющие основное назначение предложения (сообщение, вопрос, побуждение), можно назвать функциональными модальными отношениями или функциональной модальностью, подчёркивая этим, что речь идёт об отношении говорящего к действительности через высказывание, а не о реальности-ирреальности самого высказывания с точки зрения говорящего» [3, с. 93].

В качестве модальных рассматривают значения утверждения и отрицания. Однако утверждение-отрицание оказывается вне характеристики высказывания по принципу соответствия/несоответствия реально происходящим фактам окружающей действительности. Предложения «Я был в театре» и «Я не был в театре» одинаковы с точки зрения соотносённости с реальной действительностью.

Библиографический список

1. Ильенко С.Г. *Русистика*: Избранные труды. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
2. Томилова Т.П. *Словарь лексико-синтаксической координации в сложноподчинённых предложениях с союзом-частицей «ли»*. Кызыл: Издательство ТувГУ, 2018.
3. Сколкова А.М. О модальности вопросительного предложения. *Учёные записки МГПИ им. В.И. Ленина*. 1971; Т. 451, Ч. 1: 93.

References

1. Il'enko S.G. *Rusistika*: Izbrannyye trudy. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2003.
2. Tomilova T.P. *Slovar' leksiko-sintaksicheskoy koordinacii v slozhnopodchinennykh predlozheniyah s soyuzom-chasticej «li»*. Kyzyl: Izdatel'stvo TuvGU, 2018.
3. Skolkova A.M. O modal'nosti voprositel'nogo predlozheniya. *Uchenyye zapiski MGPI im. V.I. Lenina*. 1971; T. 451, Ch. 1: 93.

Категория утверждения-отрицания находится в другой плоскости взаимоотношений языка с объектом отображения.

Под синтаксической категорией модальности в данном случае понимается категория, обозначающая отношение содержания предложения к действительности в плане реальности-нереальности, а также в плане функциональном (вопрос, повествование, побуждение). В категорию модальности также включается степень уверенности говорящего в сообщаемых фактах.

Назовём вопрос-повествование-побуждение модальностью первого типа (коммуникативная или функциональная), реальность-нереальность – модальностью второго типа (объективная), уверенность-неуверенность-сомнение – модальностью третьего типа (субъективная). Все три типа модальности разграничиваются на основе их значений и особых средств выражения. Как было сказано, мы исходим из положения о том, что синтаксическая модальность внутренне неоднородна. Модальность первого типа выражает функциональную направленность, модальность второго типа – соотношение содержания высказывания с фактом действительности, модальность третьего типа – степень уверенности говорящего в сообщаемых им фактах. Эти три разновидности модальных характеристик создают в совокупности содержание синтаксической категории модальности. Все три разновидности модальности являются разными сторонами более общего явления, связанного со спецификой отражения соотношения: реальная действительность – язык. Но при этом первые два типа обычно квалифицируются как основные, поскольку реальность/ирреальность высказывания и его функциональная перспектива являются важнейшими признаками предложения. Модальность же третьего типа квалифицируется как дополнительная. Квалификация субъективной модальности как дополнительной не означает, однако, возможности её отсутствия в конкретном предложении. Все три типа модальности проявляются в любом предложении, но функциональная и объективная выражаются всегда эксплицитно, субъективная же модальность может быть выражена имплицитно.

В предложениях косвенного вопроса союз-частица *ли* выражает функциональную модальность: «Вы спросили, любил ли я когда-нибудь?» (А.Н. Толстой. Мечтатель); «Англичанин спросил, давно ли заболел молодой арестант» (Л.Н. Толстой. Воскресение); «Она начинает говорить, понравился ли он ей» (А.Б. Маринина. Игра на чужом поле). В оценочных же предложениях помимо функциональной модальности возникает дополнительные оттенки сомнения, подозрения, предположения, опасения и другие: «Мне было интересно, узнает ли он меня» (А. С. Грин. Золотая цепь); «По сестви говоря, мне безразлично, знал ли он» (А.Л. Островский. Ночь не скроет); «Беспокоило лишь, всё ли ценное он мне сообщил» (Ю. Ищенко. Охотничий сезон).

Часто говорящий, обдумывая ситуацию, задавая вопрос, предполагает и возможные ответы. Отсюда следует, что любой вопрос содержит значение предположения. Это предположение может быть оформлено употреблением двойного союза *ли...или*, которое передаёт вопросительно-разделительное значение: «Всю ночь он промучился, ворочался с боку на бок, гадая, сказала ли она это всерьёз или пошутила» (Н.С. Оганесов. Опознание); «Просто мы хотим знать, нужно ли эти марки отрезать или лучше оставить их вместе со штемпелем?» (И. Хмелевская. 2/3 успеха).

В подобных примерах *ли* и *или* выражают союзное значение взаимоисключения. Как при употреблении *ли*, так и при употреблении *или* реальным может быть лишь одно из перечисленных явлений. Добавим также, что в большинстве случаев значение *ли* и *или* совпадают.

А.М. Сколкова пишет: «Значение предположения – одно из дополнительных модальных значений неместоименного вопросительного предложения, структурно обусловленное, когда говорящий из двух существующих в действительности возможностей выбирает одну, наиболее для него вероятную, и ставит её под вопрос, требуя от собеседника установить правильность своего выбора» [3, с. 99]. Таким образом, значение предположения является модальным и союз-частица *ли* выступает особым средством выражения модальных значений. Полифункциональность *ли* диктуется нуждами общения и реализуется в предложениях различной коммуникативной целеустановки, сосредотачивая в себе такие стороны модальной специфики сложноподчинённого предложения, как функциональная и субъективная: «Выясни, есть ли у учителя машина» (П.В. Дашкова. Вечная ночь); «Так вот, скажи мне, как на духу, любил ли ты когда-нибудь женщину-королеву?» (С.А. Крутилин. Прощальный ужин); «Его беспокоило, сможет ли тот участвовать в налёте» (Е.И. Михалкова. Иллюзия игры); «Меня в данный момент больше волнует, удастся ли нам сегодня пообедать» (С. Успенская. Укрощение строптивых).

УДК 81

Khristorova N.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Foreign Languages Moscow Aviation Institute (National Research University),
E-mail: n_khristorova@mail.ru

Verkhovod A.S., Senior Lecturer, Faculty of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia),
E-mail: verkhovod_a@list.ru

NONVERBAL COMPONENT OF SPECIALIZED EDUCATIONAL TEXTS IN A FOREIGN LANGUAGE. Reading literature in a foreign language is a necessary component of the educational process in a technical university. During the training, students learn to observe, collect and process information from a variety of sources, analyze, synthesize it, draw up a scientific essay, prepare a report on a specific problem, including in a foreign language, draw conclusions and generalizations. To turn the work of students into an active and creative process, one needs to shape their thinking purposefully, to develop the ability to set and solve creative problems. Therefore, it is necessary to form research skills, deepen knowledge, as well as the formation of scientific interests, which contributes to including non-verbal component of the text.

Key words: educational text, non-verbal component.

Н.И. Христофорова, канд. филол. наук, доц. каф. И-11 «Иностранные языки», факультет иностранных языков, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), E-mail: n_khristorova@mail.ru

А.С. Верховод, ст. преп. каф. И-11 «Иностранные языки», факультет иностранных языков, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), E-mail: verkhovod_a@list.ru

НЕВЕРБАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Чтение литературы на иностранном языке является необходимой составляющей учебного процесса в техническом вузе. В ходе обучения студенты учатся вести наблюдения, собирать и обрабатывать информацию из разнообразных источников, анализировать, синтезировать ее, оформлять научный реферат, готовить доклад по определенной проблеме, в том числе и на иностранном языке, делать выводы и обобщения. Чтобы превратить труд студентов в активный и творческий процесс, нужно целенаправленно формировать их мышление, развивать способности ставить и решать творческие задачи. Следовательно, необходимо формирование исследовательских умений, углубление знаний, а также формирование научных интересов, чему способствует в том числе невербальная составляющая текста.

Ключевые слова: учебный текст, невербальные компоненты, функции цвета, функции шрифта.

Невербальная составляющая дополняет и иногда замещает изобразительные средства вербальной составляющей. С этой целью в учебные тексты, предназначенные для технических вузов, часто включаются следующие невербальные компоненты:

- 1) фотографии;
- 2) рисунки
- 3) схемы;
- 4) графики;
- 5) таблицы;
- 6) чертежи;
- 7) диаграммы;
- 8) цвет;
- 9) шрифт.

Благодаря фотографиям «умозрительные и пространственные словесные описания» [1], становятся доступными для восприятия, так как фотографии документально отражают фрагменты действительности, что важно для передачи новой сложной информации. Фотографии являются важнейшим информационным и изобразительным средством учебных текстов. Всё, что наглядно, имеет значение для содержания и может быть зафиксировано с помощью современной аппаратуры, изображается на фотографии и помещается как дополнение к вербальному тексту [2]. Так, например, в разделе, посвящённом свойствам шёлковой нити, размещена фотография паука, в разделе, рассказывающем о процессе заправки самолёта размещены фотографии того, как заправка происходит на аэродроме и в воздухе, в разделе, посвящённом модификациям шасси, размещены фотографии самолётов [3].

Рисунок в учебном тексте воспроизводит объект рассмотрения текста, однако отметим, что этот объект может быть изображён не так, как он выглядит в действительности. Возможно исключение из изображения некоторых деталей, использование нехарактерного для объекта цвета, изображение важных частей объекта крупнее и точнее относительно его других частей – задача учебного текста состоит в том, чтобы как можно полнее и понятнее передать студенту информацию, сконцентрировать внимание студента на определённых сторонах явления, а не увеличить её объём путём дополнительной детализации объекта. Кроме того, «убрать» детали изображения гораздо легче на рисунке, чем на фотографии. Так, в разделе «Новая идея» при рассмотрении отдельных элементов двигателя весь двигатель изображён серым однотонным цветом, а отдельные его элементы прорисованы и подписаны [4], что привлекает к ним внимание, позволяет лучше их рассмотреть и понять. В разделе «Гидравлические системы» [3] на рисунке схематично изображён самолёт, но прорисованы и подписаны только элементы гидравлической системы. Таким образом рисунки выполняют функцию наглядности.

Схема выражает в общих чертах сущность какой-либо части объекта, например, машины, аппарата. Кроме того, она может выражать относительное расположение взаимодействующих частей механизма. Так, например, на схеме, изо-

бражающей перемещение самолёта по трём осям, изображён самолёт в общем виде, изображены и подписаны оси [4]. А на схеме, изображающей самолёт в общем виде, изображены все составляющие, присущие любому пассажирскому самолёту [3].

График отражает количественную зависимость взаимосвязанных величин, имея следующие особенности:

- 1) даёт возможность наглядного восприятия разных функциональных зависимостей, в том числе и таких, которые принципиально невозможно наблюдать визуально;
- 2) по характеру изменения одной величины можно прогнозировать характер изменения другой, что особенно важно, когда в интересующем процессе имеются точки, требующие особой фиксации внимания.

Например, и на графике изменения давления в кабине изображены взаимосвязь высоты кабины и высоты самолёта [4] и на графике (мультиграфике), отражающем КПД 24-вольтового стартера по параметрам производительности, мощности, оборотам в минуту [4] отражены величины, которые невозможно наблюдать визуально, но которые необходимо учитывать.

Таблица – «свод числовых (иногда буквенных) данных, расписанный по графам и строкам» [5]. Отметим, что в учебных пособиях таблицы упрощают не только восприятие, но и изучение материала. Так, например, в учебных пособиях нередко даётся задание «заполнить таблицу» (необходимо указать, для чего используется тот или иной инструмент, какова функция прибора, исправить неверную информацию и т. д.).

Таким образом, благодаря использованию в учебных текстах фотографий, рисунков, схем, графиков, таблиц словесные описания становятся более доступными для восприятия студентом и повышают у него степень усвоения заложенной в них информации.

Цвет может выполнять в учебном тексте функции:

- 1) функцию привлечения внимания (цвет привлекает внимание, способствует созданию визуальной целостности, позволяет избежать однообразия при восприятии текста);

Так, в разделе «Системы жизнеобеспечения» [4] приведена схема системы жизнеобеспечения самолёта с подписями и цветовой легендой (17 подписей и 7 цветов). Следовательно, только подписей было недостаточно для того, чтобы разобраться в схеме, понять, где находятся отдельные элементы и как они взаимосвязаны.

- 2) смысловыделительную функцию (цвет используется для выделения важных в смысловом отношении элементов текста);

Так, например, на рисунке, на котором изображаются схемы работы двигателей, воздух сначала изображается голубым цветом, а по мере его прохождения через системы двигателя меняет цвет сначала на жёлтый, потом на оранжевый и, наконец, на красный [4], что позволяет сразу сделать вывод о высокой температуре нагрева и о том, насколько различается эта температура внутри разных частей двигателя.

3) функцию создания натуралистичности. В тексте часто повествуется об объектах, которые студент, скорее всего, не имел возможности видеть ранее, поэтому они изображаются именно так, как выглядят на самом деле. Например, мечи из дамасской стали, самолёты начала XX-го века, редкие птицы, кабина пилота. В результате в сознании учащегося складывается образ предмета, наиболее приближенный к реальному предмету, что способствует лучшему восприятию и пониманию представленной в тексте информации.

6) эстетическую функцию (основывается на способности цвета воздействовать на эстетические чувства). Например, дополнительная информация приводится на цветном (фиолетовом, оранжевом, красном и т. д.) фоне. Следует отметить, что в каждом разделе учебных пособий важную роль играет грамматический материал, так называемые «Language Box», «Note this model». В них в краткой форме даётся грамматический материал, который необходимо знать, чтобы хорошо разобраться в информации, указанной в разделе. Так, в разделе «Роботы» [4] такой материал располагается на оранжевом фоне (Какие конструкции следует употреблять, говоря о вероятности события). А в разделе «Базовая структура самолёта и основные принципы полёта» на светло-зелёном фоне приводится образец сложноподчинённого предложения. Таким образом, студент «освежает» известную ему информацию или понимает необходимость её изучения в более подробном виде в грамматическом справочнике. Включаются в пособия и так называемые «Skill Box» – разнообразные советы студентам (какие умения следует развивать при чтении текстов, как читать таблицы, содержащие многочисленные данные, где следует и не следует делать паузу при разговоре и т. д.). Эта информация располагается рядом с основным текстом, но обособленно, а цвет служит дополнительным средством придания завершенности тексту.

Цвет, являясь вспомогательным средством при создании текста, помогает не только привлечь внимание к содержанию текста, но и лучше понять его.

Отметим, что при изложении сложной научно-технической информации на иностранном языке необходимо такое членение текста, которое облегчило бы студенту поиск интересующего его фрагмента, восприятие и понимание содержания как всего текста, так и его отдельных положений. Опора на оптические сигналы должна помогать различать информацию по степени важности (главную, вторичную и т. д.). Следовательно, в учебных текстах шрифт, наряду с иллюстрациями, является важным оптическим сигналом, облегчающим получение информации.

К функциям шрифта в учебном тексте относятся:

1) функция привлечения внимания (предназначена для привлечения внимания учащегося, обеспечения удобочитаемости, задания определённого ритма прочтения);

2) смысловыделительная функция (заключается в выделении важных по смыслу частей вербального компонента и акцентировании на них внимания учащегося);

3) эстетическая функция (обусловлена участием шрифта в обеспечении художественной выразительности текста, создании его образности, воздействии на эстетические чувства).

Так, название каждого раздела (урока или главы) пособия выделяется шрифтом, значительно большим, чем остальные заголовки раздела, а также цветом, разделы и задания выделяются жирным шрифтом. Отметим, что в пособиях часто имитируется рукописный шрифт, что приближает текст к учащемуся, создаёт эффект чьих-то личных, важных записей, на которые нужно обратить внимание (создаётся своеобразное примечание), при этом задания к таким упражнениям могут быть различными:

а) в разделе «Приборы» [4] приводится текст, имитирующий рукописные записи. В разделе же «Противопожарные устройства» [4] таблица «заполнена от руки». Задания в упражнениях одинаковые: необходимо исправить ошибки;

б) в разделе «Электрооборудование» [4] включён текст, имитирующий рукописные записи, с заданием выбрать к нему соответствующий заголовок;

в) в разделе «Проверка электрооборудования» [4] есть таблица, которую «начали заполнять от руки» и которую необходимо заполнить до конца;

г) в разделе «Кондиционирование воздуха» [4] содержатся текст и схема на объединяющем их сером фоне. На схеме «от руки» подписаны некоторые элементы. Студенту необходимо подписать остальное;

д) в разделе «Алюминий» [4] приводятся две «записки» и даётся задание решить, в какой из них информация приведена лучше и почему.

Отметим, что невербальный материал способствует оживлению изложения, его эмоциональной окраске, повышению наглядности и выступает как эстетический компонент при создании экспрессивности учебного текста. Разная степень абстракции иллюстративного материала (наименьшая – у фотографии,

наибольшая – у диаграммы) позволяет описать предмет изложения с большей степенью точности.

Для лучшего понимания материала в учебных текстах часто используются несколько видов невербальных компонентов одновременно. Эти невербальные средства разделяют предмет рассмотрения, описываемого вербальными средствами, на отдельные следующие друг за другом моменты, а их совокупность, как заставшие кинокадры, отражает предмет рассмотрения в целом. В тексте «Review» [4] обсуждается тема «Почему многие люди хотят построить собственный самолёт?». В тексте присутствуют:

1) Указание номера и названия раздела жирным шрифтом на синем фоне;

2) Большая цветная фотография самолёта, который строят из набора деталей;

3) Заголовки разделов «Speaking and listening», «Vocabulary», «Language» выделены жирным чёрным шрифтом;

4) Задания к упражнениям выделены жирным шрифтом, но размер шрифта меньше, чем шрифт разделов.

5) В текст включены разделы:

• «Language Box». Раздел размещён на оранжевом фоне, шрифт названия раздела жирный, шрифт всего раздела – белый. Раздел расположен рядом (в дополнение) к разделу «Speaking and listening».

• «Skills Box». Раздел размещён на фиолетовом фоне, шрифт названия раздела жирный, шрифт всего раздела – белый. Раздел расположен рядом с заданием «Vocabulary».

Таким образом, невербальная составляющая выполняет в учебном тексте следующие функции:

1) аттрактивную функцию (назначение изображения заключается в том, чтобы привлечь внимание адресата, заинтересовать его); например, самый первый раздел пособия [4] начинается с раздела «An Aircraft» и схематичного изображения самолёта; открыв пособие, студент видит схему без подписей и задаётся естественным вопросом: «А как это будет по-английски?». Скорее всего, он подумает и: «Ну, я же знаю, как это называется по-русски»;

2) иллюстративную функцию (с помощью наглядных образов происходит полное или частичное воспроизводство вербальной информации научно-популярного текста). Например, перед текстом «Cabin Configuration» [3], описывающим пассажирский салон самолёта, приводится его фотография, дублирующая содержание вербальной части текста;

3) аргументирующую функцию (изображение подтверждает вербальную информацию текста). Например, фотография в разделе «Inside the cockpit» [3] является изображением современной конфигурации кабины пилотов, своеобразным итогом того, о чём рассказывается в тексте «Historical Respectives», подтверждает необходимость внесённых изменений, описанных в вербальной части текста;

4) экспрессивная функция (изображение выражает чувства адресанта, его эмоциональную оценку излагаемой информации и воздействует на эмоции адресата). Так, например, в текст «What causes engine failure?» включен рисунок птицы, которая находится очень близко от двигателя, ещё немного и произойдёт так называемое засасывание, а это – одна из частых причин поломки двигателя. В результате студент воспринимает тему статьи как очень важную;

5) символическая функция (на основе дополнительных ассоциаций, возникающих у студента при восприятии изображения, в его сознании воссоздаются близкие и понятные образы, помогающие лучше понять новую информацию). Например, в тексте «Design specifications» [3] повествуем, что такое двумерная и трёхмерная перспективы, приводятся различные изображения (рисунки) стола, сделанные с применением данной методики. Цвет рисунка естественный, часто встречающийся – коричневый, модель стандартная – 4 ножки и столешница. Студент видит хорошо знакомый предмет, но в необычном ракурсе. Точно также можно изобразить и другие предметы;

6) репрезентативная функция (с помощью изображений студент знакомится со специалистами в данной области, что создаёт эффект присутствия и способствует формированию диалогичности текста). Например, в разделе «Going through the checks» [4] о том, как происходит проверка систем самолётов, помещена фотография специалистов за работой.

Итак, на основании выделенных функций можно сказать, что невербальная составляющая учебного текста привлекает внимание учащегося, выделяет основные элементы текста, способствует их лучшему восприятию и пониманию информации текста. Кроме того, это мотивирует студентов на получение дополнительной информации, в том числе и из иноязычных источников и грамматических справочников, что способствует интересу к изучению иностранного языка.

Библиографический список

1. Плотников Б.А. Семиотика текста. *Параграфемика*. Минск, 1992: 6 – 181.
2. Христофорова Н.И. Репрезентация категории информативности в виде невербальных научно-популярных текстах. *Этносоциум и межнациональная культура*. Москва: «Этносоциум», 2014; 3 (69): 45 – 50.
3. Billet C. Douglas. Ready for Take-Off. The Language of Aeronautics. Media Training Corporation, 2000.
4. Morgan David, Regan Nicholas. *Take Off: Technical English for Engineering*. Gamet Publishing Ltd, 2013.
5. Антонов А.В. *Восприятие внетекстовых форм информации в издании*. Москва: Книга, 1972.

References

1. Plotnikov B.A. Semiotika teksta. *Paragrafemika*. Minsk, 1992: 6 – 181.
2. Hristoforova N.I. Reprerentatsiya kategorii informativnosti v videoverbal'nykh nauchno-populyarnykh tekstakh. *Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. Moskva: « Etnosocium », 2014; 3 (69): 45 – 50.
3. Billet C. Douglas. Ready for Take-Off. The Language of Aeronautics. Media Training Corporation, 2000.
4. Morgan David, Regan Nicholas. *Take Off. Technical English for Engineering*. Garnet Publishing Ltd, 2013.
5. Antonov A.V. *Vospriyatie vnetekstovoy form informacii v izdanii*. Moskva: Kniga, 1972.

Статья поступила в редакцию 10.03.19

УДК 82-1/29

Jia Yongning, postgraduate, Department of Modern Russian literature of the Literary Institute n.a. A.M. Gorky (Moscow, Russia); senior teacher, Department of Russian Language of Xi'an shiyou University (Xi'an, PRC), E-mail: jianin9@yandex.ru

ON ARTISTIC ORIGINALITY OF THE "SOUTHERN HOUSE" BY VALERY PERELESIN. The article studies the artistic originality of "Southern house", the fifth book of poems by Valery Perelesin, the representative writer of the younger generation of Russian emigration by first wave in China. The author analyzed the composing of the book: the extensive use of iambus and anapaest, the use of artistic techniques of antithesis, metaphor and personification. The analysis of poems on the Chinese theme and motives is made. The analysis showed that the artistic originality of the poet's book consists in the combination of the features of Russian poetry of the silver Age, especially Acmeism, with that of Chinese classical poetry. Valery Perelesin managed to update the problem of the creative identity of the author in the multicultural environment. The article is addressed to philologists, literary critics and those, who are interested in literature and Chinese culture.

Key words: Southern house, Acmeism, artistic techniques, Chinese themes, poetic images.

Цзя Юннин, аспирант каф. новейшей русской литературы, Литературный институт имени А.М. Горького, г. Москва; ст. преп. факультета русского языка Сианьского нефтяного университета, г. Сиань, КНР, E-mail: jianin9@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ КНИГИ СТИХОТВОРЕНИЙ «ЮЖНЫЙ ДОМ» В. ПЕРЕЛЕШИНА

В статье рассматривается художественное своеобразие пятой книги стихотворений «Южный дом» В. Перелешина, представителя младшего поколения русской эмиграции первой волны в Китае. Автором выделены характерные черты стиля поэта: широкое употребление ямба и анапеста, применение художественных приемов антитезы, метафоры и олицетворения. Также произведен анализ стихотворений, содержащих отдельные китайские мотивы или в целом посвященных Китаю. Проведенный анализ показал, что художественное своеобразие пятой книги стихотворений В. Перелешина заключается в сочетании характерных черт русской поэзии серебряного века, особенно акмеизма, и китайской классической поэзии. В. Перелешину удалось обновить проблематику творческого своеобразия писателя в мультикультурной среде. Статья адресована филологам, литературоведам, любителям литературы и китайской культуры.

Ключевые слова: южный дом, акмеизм, художественные приемы, китайские темы, поэтические образы.

Валерий Перелешин (1913 – 1992) – русский поэт первой волны эмиграции, родился в Иркутске. В 1920 году с матерью эмигрировал в Китай, где прожил до 1953 г. В этот период он создал много оригинальных стихотворений и переводов китайской классической поэзии на русский язык. В январе 1953 года он и мать переселились в Бразилию, в город Рио-де-Жанейро, где он прожил последующие годы своей жизни. В. Перелешин считается «лучшим русским поэтом Южного полушария» [1, с. 309].

За всю жизнь Перелешин написал более 2000 стихотворений. При жизни он опубликовал 14 книг стихотворений. Из них первые четыре сборника были напечатаны в Китае. Покинув любимый Китай, в Бразилии Перелешин отошел от литературы более чем на десять лет, лишь в 1967 году, когда он восстановил связь с бывшими друзьями-поэтами в Китае, он вернулся в литературу. «Южный дом» – это его пятая книга стихотворений, посвященная Китаю. Сборник вышел в 1968 году, через 15 лет после его разлуки с Китаем. Находясь далеко от своей второй родины, он скучал по ней, издали глядел на нее и с глубоким чувством, связанной с волнующими воспоминаниями, составил пятый сборник, посвященный Китаю.

1. Художественные приемы в «Южном доме»

В «Южный дом» включено 31 стихотворение. В отличие от авторских первых четырех книг стихотворений, в которых стихотворения расположены в основном в хронологическом порядке, у «Южного дома» своеобразная композиция: стихотворения составлены по тематике и ассоциативному развитию авторской мысли. Это позволяет читателям открыть внутренний мир и чувства поэта и глубже проникнуть в авторский замысел. Композиция, составляемая не по хронологическому порядку, встречается часто в сборниках стихотворений у поэтов серебряного века. Например, в сборниках «Вечер» и «Четки» у Ахматовой отмечена сходная композиция по тематике, связанной с душевными переживаниями автора. В основном «Южный дом» можно разделить на две части: размышления о судьбе поэта и ностальгия о родине (12); Любовь к Китаю и тоска по нему (19).

Большинство стихотворений сборника написаны популярным в русской поэзии ямбом (13) и анапестом (8), остальные 10 стихотворений – хореем, дактилем или амфибрахием. Автор использует антитезу, развернутые сравнения, метафоры, олицетворение и т.д. Особо можно отметить как черты индивидуальности поэта предметность, ясность и четкость выражения. Многие стихотворения содержат символику и композиционную симметрию. Эти характерные черты сборника показывают огромное влияние на Перелешина поэзии серебряного века. Как он сам выразил: «Первое влияние на меня была поэзия Блока. Вступление в кружок "Чураевка" (литературный кружок в Харбине. Был основан А. Ачаи-

ром в 1926 году и просуществовал почти десять лет вплоть до 1935 года. – Ю.Ц) в 1932 году открыло мне поэзию Гумилева, у которого я нашел верный метод.... Принадлежностью к школе Гумилева я гордился вплоть до конца шестидесятых годов» [2, с. 159].

Анализируя особенности стихосложения сборника, приведем несколько примеров. В «Поэте» автор применил антитезу и параллелизм. С помощью антонимов *тьма-рассвет, спящие-бессонница* создается картина творчества поэта в ночи. Автор не описывает подробно творческий процесс, сосредоточиваясь на моменте окончания работы. Ночь отпустит поэта домой лишь на рассвете: «*В час двоякий и странный, / В час усталый, когда / Тонкорунных туманов / Исчезают стада. / В час, когда слабосильных, / Будят вас петух – после горных плавильных / Остывают стихи*» [3, с. 3]. Автор использовал пять эпитетов и две метафоры.

В стихотворении «Об одном сердце», чтобы показать, что ничто не может разбудить холодное сердце от «зимней дремоты», автор привел ряд образов – весну, солнце, скрипку, даже отчину.

*Столько раз весна к нему зывала, / Сердце отвечало: перестань!
Словно чьи-то ласковые руки, / Греет солнце – сердцу все равно.
И напрасно вкрадчивые звуки / Скрипки поднимаются в окно.
Ни тоской, ни жалостью к отчизне / В этом сердце не закупит*
[3, с. 10 – 11].

Прием олицетворения не только усиливает выразительность и экспрессивность стихотворения и доставляет огромное эстетическое удовольствие, более того, это позволяет читателям через разнообразные образы угадать скрытые за стихами чувства поэта, т.е. кажущееся холодным сердце, на самом деле, питает глубокую любовь к реальной жизни.

Характерной чертой сборника стихотворений Перелешина является и то, что идея стихотворения часто раскрывается поэтом в концовке, в последней строчке или строфе. Например, в вышеприведенном стихотворении последние строки стали обобщающими:

Сердце хочет отдохнуть от жизни, / Сердце затворяется и спит [3, с. 11].

Кроме того, для многих стихов сборника характерна кольцевая композиция. Приведем стихотворение «Музыка». Автор описывает музыку как гармонию скрипки и духовых инструментов, а на самом деле, это сравнение с любовью мужчины к девушке: «*Скрипка выше взлетает, но гонятся следом фаготы, / Ты от яростной своры не спрячешься, бедная лань*» «...Ты беспомощна, скрипка, ты гибнешь в разнуданном гуле. / Я люблю тебя, трепетный лотос Востока,

Юйцэ!». И последняя строфа стихотворения раскрывает его идею, образуя с вышеуказанными строчками композиционную симметрию: «Ты, моя, своенравная лань! / ... Упай, Vox, angelica, в мой человеческий голос/ Как усталая скрипка в настигнувший гул духовых!» [3, с. 27].

Более яркая композиционная симметрия достигнута в стихотворении «Издали», открывающее тему Китая в сборнике. В стихотворении описывается счастье влюбленных. В качестве зачина строки:

Плачет за окном, изнывает скрипка,
Но цветет и светится из окна
Ваших губ незначая улыбка,
Ваших глаз раскосая тишина.

В конце стихотворения автор сомневается в возможности счастья:

Счастье? Вдруг иллюзия, вдруг ошибка?
Но ведь и рассвет, но ведь и весна...
Так цвети, обманчивая улыбка,
Лети, недоловечная тишина! [3, с. 19].

В обеих строфах рифмуются –бка (1,3), –кна/-сна (2) –ина (4). В концовке слова улыбка и тишина повторяются, а образы скрипка и окно в начале стихотворения заменены словами ошибка и весна. В последней строфе отражается противоречивое чувство в душе автора: Вдруг счастье – иллюзия и ошибка, но светлая весна его простит!

2. «Южный дом» – посвящение Китаю.

Как Перелешин сам написал в «Изгое» о своих второй и третьей родине: «Китай – любовь, Бразилия – свобода» [4, с. 291]. «Южный дом» – это драгоценный подарок поэту своему любимому Китаю. Его любовь к Китаю воплощается в стихотворениях с типично китайскими заглавиями, это «Последний лотос», «Южный ветер», «Красные листья под инеем» «Хусиньтин», «Ночь на Сиху» и «Сянтаньчэн». Смешанное чувство любви и тоски по Китаю автор выражает в таких стихотворениях, как «Заблудившийся аргонавт», «Неизбежное», «Усталым», «Издаля», «Кошка» и «Утешение». Его любовь также обнаруживается в сквозных образах, таких как весна, солнце, лотос, южный ветер, луна, туман и скрипки и др.

2.1 Сквозные поэтические образы

Мы позволим себе начать анализ с самого яркого сквозного образа в сборнике, с образа весны. В умеренном благоприятном климате Китая весна – самое любимое время года китайского народа. Это пора разнообразия и изобилия. Это зелень, цветения, солнце, тепло, энергия и жизнь. Его воспевают тысячелетняя китайская поэзия. Для Перелешина весна – это символ Китая, в сознании поэта образ Китая всегда в тесной связи с весной. Весна осталась в глубине сердца поэта как неизгладимая память о Китае и китайской поэзии. В своих стихотворениях поэт невольно сделал весну сквозным образом.

Непосредственное описание весны в данном сборнике, на самом деле, дается только в двух стихотворениях «Весна» (1947) и «Южный ветер» (1948). В «Весне» поэт изобразил образ весны, используя разнообразные метафоры и олицетворение: «Весна летит, как бурный шквал!... Она штурмует их тепло... Весна придет навеселе, как подгулявшая девица» [3, с. 4]. С помощью этих выразительных средств автор создаёт теплый, веселый, полный жизни и силы образ весны.

В «Южном ветре» автор создаёт такие образы, составляющие прекрасную весеннюю картину. Это «ветер с юга», вестник наступления весны, это «Деревушка за холмами, где абрикос давно в цвету», это «речной мыс», у которого дети «ловили черепахи», это «Взлеянные всходы риса», сверкающих «в утренних лучах», это и «юноша веселый», радующийся «теплу ласковому», переодевшись в легкую одежду, «Шагает бодро по меже/ И щеки чуть порозовели/ От солнца, знойного уже/ Он песенку поет...» [3, с. 20 – 21]. «Деревушка за холмами, где абрикос давно в цвету» – это образ из известного китайского стихотворения «Цинмин» поэта Ду Му (803 – 852) династии Тан: *В день поминанья предков, дождь с утра заморосил./ В дороге путник так устал – вот-вот испустит дух./ «Где указать пастух... Праздник Цинмин, что означает «праздник чистого света», в традиционной китайской культуре это День поминовения усопших, день печали и одновременно день с ощущением весенней свежести возрождающейся к жизни природы. Как ни странно, в праздник Цинмин (По календарю он приходится на 4-ое или 5-ое апреля) всегда бывает дождливый день и после этого дня наступает настоящая весна, и устанавливаются теплые дни.*

И во многих других стихотворениях весна является фоном происходящих сцен. В «Уговоре» (1945) поэт описывает свою грешную душу: «То послушна ты и богомольна./ То пьянит тебя весенний хмель» [3, с. 8]. Здесь весна символизирует земную радость. В стихотворении «Об одном сердце» (1945) настолько холодно сердце, что равнодушно к весне и солнцу. Весна в Китае всегда связана с ярко сияющим солнцем, но трудолюбивого «Муравейника» (1947) «не взвихрит, не разбудит / Вдруг налетевшая весна». «На солнце – так он занят, бедный – / Ему и некогда взглянуть» [3, с. 13]. Поэту жалко простых людей, не знающих прелесть великолепной весны и солнца. В «Красных листьях под инеем» поэт сопоставляет весну и осень глазами «Весеннего яркого и юного цветка»: «Много весною и красок, и снов, и цветений./ Осень скучнее, и осенью меньше листья» [3, с. 28].

Полной любви к китайской весне, поэт сопоставляет ее даже с весной на Родине. Стихотворение «Север» начинается с описания весны на Родине: «Ла-

сточка на севере улетает./ Где бездонно синяя вода./ Где весною долго снег не тает./ А сердце не тает никогда.» Когда поэт запоздалой пасточкой «умчался бы домой», его остановил платан «на ласковом, на теплом юге» и «Яркий юг цветных великолепий / Убаюкивает дольяна». Поэт объявил в конце стихотворения: «Ласточка, лети себе на север: Мне моя неволя дорожа!» [3, с. 10 – 11]. По мнению исследователя Ли Мэн, тут север обозначает Пекин, который Перелешин в глубине сердца считал своим домом: «Хотя он опьянен южным Китаем, он все же волновался. Он понимает, что для него «дом» – это Пекин» [5, с. 337]. Ли Мэн, исследуя стихотворение, связывала образ севера с биографией поэта и историей создания стихотворения. На наш взгляд, созданные автором поэтические образы «бездонно синяя вода», «долго снег не тает», «полярные вьюги» больше соответствуют образу весны в России. Мы согласны с Т.М. Соловьёвой: «... в нем противопоставление России и Китая реализуется в антитезе «ласточка»... Китай стал для поэта таким «южным домом», в противоположность дому «северному» – России» [6, с. 54 – 55].

Другой сквозной образ «лотос» – любимое растение жителей Китая, часто служит предметом восхищения китайских литераторов. Известный красотой и чистотой лотос в китайской культуре сравнивают с благородным человеком. В этом сборнике о лотосе автор упоминал несколько раз: «Последний лотос» цветет в начале сентября: «Надменные цветы./ Цветы уже уяли./ Торжественная тишь/ Над мертвыми стеблями./ Последний лотос лишь / Один воздет, как знамя» [3, с. 14]. Автор не описывает лотос в цвету, а воспевает его чувство достоинства, непоколебимости. Расцветающий лотос мы видим в «Хусиньтине» на картине художника: «Ах, эти лотосы не вянут, / Листвы не падают под дождь» [3, с. 33]. И мы читаем в «Музыке» «Я люблю тебя, трепетный лотос Востока, Юйцэ!» [3, с. 27]. Ведь с лотосом китайские люди часто и сравнивают красивую и чистую девушку.

2.2. Китайские темы

Через условные образы мы чувствуем глубокую привязанность поэта к Китаю, к «ласковой мечехе». Далее мы рассмотрим еще четыре стихотворения поэта, в которых проявляется почти полное совпадение с китайской классической поэзией и по композиции, и по замыслу, и по духу. Это стихотворения с китайскими названиями: «Хусиньтин», «Ночь на Сиху» и «Сянтаньчэн» и «Красные листья под инеем».

В отношении композиции для китайской классической поэзии характерно в начале описание природы или повествование истории, а в конце раскрывается смысл стихотворения. В «Хусиньтине» поэт сначала описывает плавание к острову в середине озера Сиху. Читая об отражении береговой равнины в «озерной равнине», «неприятный горячий ветер», «слегка желтеющие травы», читатель узнаёт знойное лето. Но в храме («храм пустой и скромный»), [3, с. 32] царящая тишина даёт чувство прохлады, ощущение сумерек. Разглядывая золоченого Будду и любуясь китайской живописью на стене, где расцветающие лотосы, святые в сосновых рощах и не сложные веера с картиной иволг, автор приходит к новому философскому взгляду на жизнь и бытие. Художественная идея стихотворения нам открывается в последних двух строках:

Когда же, Выйдя неохотно,/ Мы жизнь увидим из дверей./ На зыбке ее полотна/ Посмотрим мы уже добрей!... Ведь тоже могут стать нетленны/ Камыш и бабочки в цвету./ Лишь кисть, легка и совершенна./ Их остановит на лету! [3, с. 33]

В стихотворении «Ночь на Сиху» появляются типичные образы в китайской поэзии: ночная тишина и луна. Погрузившийся в китайскую поэзию, автор в ночь над сонным озером, любуясь полной луной, впадает «в мир уже почти родной», он вспоминает о двух величайших романтических поэтах: Цюй Юань (ок. 340 – 278 до н. э.) и Ли Бо (701 – 762). «Печаль, с которой сердце не живется./ Подверг Цюй Юань в речную быстрину./ Седой Ли Бо нашел на дне колодца./ Похмельную и низкую луну...» [3, с. 26].

Лирическое и тонкое стихотворением «Сянтаньчэн» изображает красоту гор и реки в городе Сянтань. (Название города Сянтаньчэн было выдуманно автором. Оно символизирует «Дом мечты» автора, куда он убегает от тяжелой повседневной жизни. – Ю.Ц.) Поэт не дает читателям непосредственное описание красоты Сянтаня, а прибегает к множеству олицетворенных образов – «В Сянтаньчэн рано – на рассвете – / Отдыхать ходят облака», куда «улетает ветер», «тянется река», За холмом прохладным «летят голуби», «фениксом нарядным прячется закат». «Про него всплывают скрипки/ На него молят цветы». «Я спешу, окрыленный снами./ В Сянтаньчэн из моей тюрьмы» «В мир и тишину». А когда поэт возвращается рано, «Вновь ползут встречные туманы / Отдыхать – снова в Сянтаньчэн» [3, с. 36]. Волею поэта читательское воображение вновь и вновь возвращается в это чудесное место. Одну из основ этой сдержанности, недосказанности, опосредованного выражения чувств мы усматриваем в традиции китайской поэзии. В этом стихотворении поэт своим удивительным романтическим воображением нарисовал чудесную пейзажную картину древнего города. Здесь видно влияние романтизма китайских литераторов. Множество образов, метафорическое воображение, художественный прием олицетворения сделали стихотворение удивительно лиричным.

История создания стихотворения «Красные листья под инеем» (1947) связана со знакомством поэта с китайским студентом по имени Шуан Хун – по смыслу как раз «Красные листья под инеем». Но даже это имя тесно связано с очень популярным стихотворением китайского поэта Думу, во времена династии Тан,

«Прогулка в горах», в котором последняя строчка звучит: «Листья, опущенная инеем./ Краснее весенних цветов». В этой фразе воплощается философия жизни, т. е. человек, испытывавший в жизни инеи и ветер, но преодолевший трудности и добившийся успехов, обладает более богатой и значительной жизнью, чем те, которые не знают нужды и трудности в жизни. В данном стихотворении Перелешин дал другое толкование фразы, превращая образ «красных листьев под инеем» в образ своего любимого, и в конце стихотворения он объявил: «Будет минута: неласковый иней растает, /Красные листья и губы под ним я найду!» [3, с. 28].

Очевидно, сочетание русского языка с китайским языком в поэзии Перелешина не поверхностное или принудительное, а органичное и свободное. Любовь к стихам и природе, как у китайских литераторов, показывает искреннюю любовь поэта к Китаю, к китайской культуре, эта любовь заставляет сердце поэта разрываться между Россией и Китаем. Он чувствовал себя «Заблудившимся аргонавтом». Будучи «до костного мозга русским заблудившимся аргонавтом», он «Широк, как морское лоно», Целый мир вбирает в себя. И уже пишет о мечте родиться в южно-китайском городе: «Вырос в сетях затейных/ Иероглифов и стихов» [3, с. 22 – 23] Но он четко знал, хотя он «Язык, и кровь, и расу перерос» и «широк как море», он останется одиноким. Ведь он «Как никому неведомый прохожий» будет «Последним греться у чужих костров» [3, с. 25] («Неизбежное»).

От того что нельзя полностью включиться в китайскую культуру и быть принятым китайским обществом, поэт чувствовал душевную печаль. В то же время поэт, сердце которого горит от «раздумчивых русских песен», в качестве прохожего и туриста, со стороны видит недостатки в китайской культуре. «Не зная, что мир мой тесен./ Я старел бы, важен и сыт». («Заблудившийся аргонавт») Узость и относительная замкнутость китайской культуры отражается и в отношении китайских людей к рождению наследника. «Умереть, не оставив наследника-/ Не

простительный, худший позор» («Усталым»). Автор выдвигает свое мнение: «Неужели мы вправду счастливы/ Тем одним, что на свете живем?» [3, с. 30].

Когда поэт переселился в Бразилию, он «издалека» с теплым чувством вспоминал о любимой второй Родине. Он написал следующие строчки: «Это сердце мое возвращается к милым пределам./ чтобы там умереть, где так жадно любило оно./ Где умело оно быть свободным, и чистым, и смелым./ Где пылало оно... И сгорело давным-давно» [3, с. 38] «Его любовь так искренна и глубока, что он специально оставил след в стихотворении: Используя пятистопный анапест, он сделал так, чтобы в каждом четверостишии последняя строка была на один слог короче. С помощью этого художественного приема он выражает сильнейшую тоску, плач и печаль в глубине души» [5, с. 373] (Перевод мой – Ю.Ц.) И последняя строчка стихотворения, как нам представляется, это крик души поэта:

В день, когда я умру, непременно вернусь в Китай [3, с. 39].

Но этому душевному возгласу, к сожалению, не суждено было сбыться. Ведь Китай так и остался второй из трех родин поэта. Правда, тоска и любовь к Китаю продолжается всю жизнь поэта, и вплоть до середины 70-х гг. он обращается к Китаю в своем творчестве, включая рассматриваемый сборник, биографическую поэму, переводы и т. д. С начала 70-х гг., благодаря переписке с московским молодым поэтом и переводчиком Евгением Витковским, в сердце у поэта вновь запал энтузиазм творчества, в более тесной связи с его первой Родиной.

В заключение ещё раз подчеркнём, что художественный мир «Южного дома» В. Перелешина своеобразен тем, что он одновременно сочетает влияние русской поэзии серебряного века, особенно акмеизма, и китайской классической поэзии. В этом богатом и разноцветном мире мы чувствуем грустную и тонкую душу русского поэта в эмигрантской жизни, который, широкий как морское лоно, вбирает в себя целый мир и посвящает искреннюю любовь своей второй родине – Китаю.

Библиографический список

1. Литературная энциклопедия Русского Зарубежья (1918 – 1940). Гл. ред. А.Н. Николюкин; Редколлегия: Н.А. Богомолов и др. Москва: ИНИОН, 1993-2003; 2-е изд.: Москва: РОССПЭН, 1997; Т. 1. Писатели русского зарубежья. Ч. I – III. Москва: РОССПЭН, 1997.
2. Перелешин В. Два полустанка. RUSSIAN POETRY AND LITERARY LIFE IN HARBIN AND SHANGHAI, 1930 – 1950. Amsterdam: Podopi, 1987.
3. Перелешин В. Южный дом. Пятая книга стихотворений. Мюнхен, 1968.
4. Перелешин В. Собрание сочинений: В 3 т. Сост., подгот. текста, коммент. В.А. Резвого. Москва: Престиж Бук, 2018. (Серия «Золотой Серебряный век») Т. 1. Три родины: Стихотворения и поэмы. Статья Ли Мэн: 291.
5. Ли Мэн. Литература русской эмиграции в Китае – забытая страница. Пекин, Пекинское университетское издательство, 2007. 李萌, 缺失的一环: 在华俄国侨民文学, 北京: 北京大学出版社, 2007.
6. Соловьёва Т.М. Лирика Валерия Перелешина: проблематика и поэтика. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2002.

References

1. Literaturnaya `enciklopediya Russkogo Zarubezh'ya (1918 – 1940). Gl. red. A.N. Nikolyukin; Redkollegiya: N.A. Bogomolov i dr. Moskva: INION, 1993-2003; 2-e izd.: Moskva: ROSSP'EN, 1997; T. 1. Pisateli russkogo zarubezh'ya. Ch. I – III. Moskva: ROSSP'EN, 1997.
2. Pereleshin V. Dva polustanka. RUSSIAN POETRY AND LITERARY LIFE IN HARBIN AND SHANGHAI, 1930 – 1950. Amsterdam: Podopi, 1987.
3. Pereleshin V. Yuzhnyj dom. Pyataya kniga stihotvoreniy. Myunhen, 1968.
4. Pereleshin V. Sbranie sochinenij: V 3 t. Sost., podgot. teksta, komment. V.A. Rezvogo. Moskva: Prestizh Buk, 2018. (Seriya «Zolotoj Serebryanij vek») T. 1. Tri rodiny: Stihotvoreniya i po'emy. Stat'ya Li M'en: 291.
5. Li M'en. Literatura russkoj `emigracii v Kitae – zabytaya stranica. Pekin, Pekinskoe universitetskoe izdatel'stvo, 2007. 李萌, 缺失的一环: 在华俄国侨民文学, 北京: 北京大学出版社, 2007.
6. Solov'eva T.M. Lirika Valerija Pereleshina: problematika i po'etika. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.03.19

УДК 81

Ashurova S.D., Professor, Department of Methods of Education, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: AshurovaSD@mgpu.ru
Sablina O.B., teacher, State Budgetary Educational Establishment School No. 1296, postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia),
E-mail: olgasab.81@mail.ru

SPECIAL FEATURES OF SPEECH CULTURE OF MODERN GRADUATES OF THE BASIC SCHOOL. In each person's life, speech plays an extremely important role. With its help, a person thinks, shapes and expresses his thoughts and feelings, it is a means of multifaceted communication with other people. Without it, the existence of any collective is impossible, production, labor activity of people is impossible, the existence of society is impossible at all. The article studies a problem of speech culture of modern graduates of primary school. It describes the main aspects of the culture of speech, features of work and the formation of skills of speech culture in high school students. The article presents the conception and results of a study on the speech culture of 9th grade students in general education schools.

Key words: speech, language, culture of speech, communicative aspect of culture of speech, language and speech competence.

С.Д. Ашурова, проф. департамента методики обучения, Московский городской педагогический университет (МГПУ), г. Москва, E-mail: AshurovaSD@mgpu.ru
О.Б. Саблина, учитель ГБОУ Школа № 1296, аспирант, Московский городской педагогический университет (МГПУ), г. Москва, E-mail: olgasab.81@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ ВЫПУСКНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В жизни каждого человека речь играет чрезвычайно важную роль. С её помощью человек мыслит, оформляет и выражает свои мысли и чувства, она является средством многогранного общения с другими людьми. Без неё невозможно существование любого коллектива, невозможно производство, трудовая деятельность людей, вообще невозможно существование общества. Статья посвящена проблеме речевой культуры современных выпускни-

ков основной школы. В ней характеризуются основные аспекты культуры речи, особенности работы и формирования умений и навыков культуры речи учащихся средней школы. В статье представлены концепция и результаты исследования по культуре речи учеников 9-х классов общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: речь, язык, культура речи, коммуникативный аспект культуры речи, языковая и речевая компетенция.

Речь всегда считали основным показателем общей культуры человека. Однако в последнее время происходит снижение общего уровня владения культурой речи: нарушения акцентуационных норм дикторами, ненормативная лексика в репликах участников телепередач и некорректное речевое поведение. В то же время опросы учителей-словесников и старшеклассников, наблюдение над учебно-воспитательным процессом в профильной школе свидетельствуют: учащиеся осознают то, что умение четко и понятно выражать свою мысль, говорить грамотно, не только привлекать внимание к собственной речи, но и влиять с его помощью на слушателей – это своеобразная характеристика профессиональной пригодности людей любой специальности [1].

Речь является одним из важнейших средств воспитания обучающихся, поскольку вербализирует картину мира, поэтому является основой мировоззрения каждой личности, способствует развитию интеллектуальных и творческих способностей учащихся, воспитанию эстетического интереса, осознанного позитивного речевого поведения [2].

Соглашаясь с мнением исследователей [3], что степень интеллектуально-психологической готовности учащихся средней школы и успешное усвоение ими содержания языкового образования дает основания полагать, что выпускники основной школы уже освоили первый уровень речевой культуры – уровень правильности, то есть овладели необходимым общим лексическим составом литературного языка, орфоэпическими, орфографическими и пунктуационными навыками, грамматическими нормами словоизменения, словообразования и построения предложений. Это означает, что к 9 классу ученики имеют хорошую перспективу для полного овладения следующими уровнями языкового образования и культуры – независимого и компетентного (автономного) пользователя языка.

Вопрос культуры речи всегда был предметом исследования в первую очередь языковедов (В.В. Виноградова, И.И. Огиенко, О.О. Потенба) и психолингвистов (Б. Ананьев, Л. Выготский, П. Гальперин, Д. Эльконин, И. Зимняя), которые рассматривали речь в системном аспекте. Только в последние годы специалисты в области языкознания выделили культуру речи как составляющую культуры личности, указали на необходимость определения оптимальной речевой поведения в определенной ситуации и обратили внимание на важность культуры речи в профессионально-квалификационной характеристике специалистов любого профиля.

На протяжении последних десятилетий в методических работах по развитию связной речи наблюдается системный подход к решению проблем организации работы учителя над культурой устной и письменной речи учащихся [4; 5]. В многочисленных работах [6 – 9] сформулированы цель и задачи работы по формированию культуры речи учащихся, выделены основные направления деятельности, выяснены особенности каждого из них, установлена взаимосвязь между ними, охарактеризованы отдельные этапы формирования речевых умений и навыков, виды упражнений и результаты обучения. Несмотря на значительное количество методических разработок, посвященных проблеме развития культуры речи учащихся, недостаточно раскрыты особенности культуры речи современных выпускников основной школы.

Цель исследования заключается в выяснении особенностей культуры речи современных девятиклассников.

Культура речи как составляющая общей культуры личности является одним из важнейших показателей цивилизованности общества. Процесс освоения языка и его культуры связан с обретением навыков правильно говорить и писать, точно выражать свое мнение, активно использовать языковые знания, грамотно применять их. Совершенное владение языком становится важным компонентом общей культуры личности, способствует грамотной подготовке специалистов в различных сферах, поскольку именно творческое использование средств речи в полной мере выявляет профессиональные дарования личности, способствует её самосозиданию и самовыражению.

В своих исследованиях учёные рассматривают культуру речи как отрасль прикладного языкознания, лингводидактическую науку, которая «изучает состояние и статус (критерии, типология) норм современного русского языка в конкретную эпоху и уровень лингвистической компетенции современных говорящих, социальный и личностный аспекты их культуроречевой деятельности» [10, с. 7], как совокупность и систему коммуникативных качеств речи [11], как владение литературными нормами на всех уровнях с учетом условий и целей коммуникации [12].

Речь всегда является индивидуальной, поскольку каждый человек использует и применяет языковые средства по-своему, в то время как язык является общим для всех, кто им пользуется. Речевая деятельность репрезентируется в общении. Речь является признаком культурного уровня личности и всего общества в целом. Ведь в речевых, языковых формах отражались грани культуры человека. Языковые конструкции, которые складывались в течение веков, формируют мнение и упорядочивают его. То, что составляет внутренний мир человека, частично или полностью реализуется в речи: это интеллект, мир эмоций, интуи-

ция и представление, мир аксиологических ориентаций, морали, самоанализа, самооценки, вера и духовность – все это богатство и разнообразие связаны с внешним и внутренним вещанием, его культурой.

В настоящее время сверхважной задачей обучения русскому языку в общеобразовательных учебных заведениях является формирование языковой компетенции, что сделает личность способной к творческой преобразовательной деятельности во всех сферах человеческой жизни.

В соответствии с концепцией общего среднего образования усиливается развивающее, практическое и воспитательное направление языково-литературного образования, формирование языковой культуры личности.

Культура речи является составляющей языковой содержательной линии, назначение которой реализуется в процессе усвоения учениками системных знаний о языке. На основе этих знаний у них формируются соответствующие умения и навыки как средство познания, общения, самовыражения человека (языковая компетенция). В течение обучения ученики усваивают нормы литературного языка. Однако овладеть языковой системой – это означает не просто ее знать, а прежде всего сознательно использовать как орудие для совершенствования собственной речи. Владение учениками эталонным литературным языком является признаком высокообразованной личности. Следовательно, формирование навыков по культуре речи, выделенных в программе по русскому языку отдельными блоками, способствует речевому развитию ученика.

В научных исследованиях подчеркнуто: формирование культуры речи должно происходить с учетом нормативного, коммуникативного и этического аспектов. Анализируя проблемы культуры речи с точки зрения единства этих аспектов и учитывая важность каждого из них, считаем необходимым остановиться на коммуникативном, поскольку можно не нарушать норм современного русского литературного языка, соблюдать правила речевого этикета, но выражать свои мысли, нарушая правила словоупотребления и отбора языковых средств, допуская речевые стереотипы.

Коммуникативный аспект культуры речи предполагает соблюдение коммуникативных признаков речи: содержательность, чистоту, точность, ясность, логичность, последовательность, богатство (разнообразие), уместность, образность.

По нашему мнению, работая над формированием культуры речи учащихся средней школы, необходимо, прежде всего, сосредоточить их внимание на том, что вещание может быть совершенным только при условии комплексного соблюдения всех этих признаков, которые сложно отделить одну от другой, например, точность от ясности, логичности от последовательности, выразительность от образности.

В целях исследования культуры речи выпускников основной школы (9 класс) было проведено исследование по культуре речи учеников 9-х классов.

Данное исследование по культуре речи основывалось на таких концептуальных принципах:

- отслеживание уровня сформированности языковой компетенции, анализ полученных результатов является необходимым условием обеспечения качества языкового образования, его проектирования;
- использование тестов в процессе мониторингового исследования обеспечивает технологичность процесса, его повторяемость и структурирование результатов.
- тестовые задания прикладного характера позволяют выявить и усилить практическую направленность содержания языкового образования.

Предметом данного исследования определен уровень сформированности языковой компетенции учащихся 9-х классов общеобразовательных учебных заведений.

Для проведения мониторингового исследования были поставлены следующие задачи:

1. Теоретически обосновать содержание тестов для оценивания уровня сформированности умений и навыков по культуре речи учеников 9-х классов общеобразовательных учебных заведений.
2. Разработать и согласовать с учителями русского языка и литературы и учеными спецификацию теста для мониторингового исследования по культуре речи.
3. Создать систему тестов для проверки уровня сформированности умений и навыков по культуре речи учеников 9-х классов.
4. Провести тестирование и оценить по результатам выполнения теста уровень сформированности умений и навыков по культуре речи учеников 9-х классов.
5. Проанализировать и обобщить результаты тестирования учащихся, сделать выводы.
6. Разработать рекомендации для учителей русского языка и литературы по совершенствованию языковой компетенции учащихся.

7. Формировать у учащихся умения работать с задачами практического направления.

В исследовании по культуре речи приняли участие 73 учащихся 9-х классов 2 общеобразовательных учебных заведений.

С целью получения объективной информации об уровне сформированности умений и навыков по культуре речи (языковой компетенции) учащихся 9-х классов им были предложены параллельно два варианта теста, включающие по 18 задач трех уровней сложности (легкие, оптимальные, сложные) и двух форм (14 заданий закрытой формы, предусматривающие выбор одного правильного ответа среди четырех предложенных; четыре задания на установление соответствия).

После тестирования получены следующие данные:

- результаты выполнения теста каждым учеником по 12-балльной шкале оценивания;
- результаты выполнения каждого задания теста;
- количество баллов, которое набрал каждый ученик;
- распределение задач по уровню сложности.

Согласно распределению результатов исследования по уровням учебных достижений умения и навыки по культуре речи сформировано у девятиклассников преимущественно на достаточном (55,5%) и среднем (28,5%) уровнях. Средний балл за тест составил 7,3 по 12-балльной шкале. Почти 95% девятиклассников получили оценки не ниже четырех баллов.

На высоком уровне сформированы умения и навыки по теме «Лексикология» (78,5%), в том числе почти 93% девятиклассников употребляют слова в соответствии с их значением, почти 90% знают значение слов иноязычного происхождения и определяют их соответствия в русском языке.

Согласно результатам выполнения задания по теме «Деловые бумаги. Адрес» можно констатировать, что более 70% школьников знают правила оформления реквизитов адреса на конверте.

Выполняя задания по теме «Морфология», в целом учащиеся продемонстрировали достаточный уровень учебных достижений. Так, лучше всего (более 90%) девятиклассники умеют грамматически правильно строить словосочетания с местоимениями; также на высоком уровне (свыше 78%) сформированы навыки особенностей употребления некоторых предлогов с существительными и числительными для обозначения времени. Худшие результаты продемонстрировали школьники при выполнении заданий, проверявших уровень сформированности умений уместно употреблять глаголы в повелительном наклонении в соответствии с коммуникативной ситуацией речи (36,1%) и исправлять грамматические ошибки в употреблении деепричастий (41,0%).

Анализируя результаты выполнения заданий по теме «Фразеология», следует констатировать, что на высоком уровне (81%) у учащихся 9-го класса сформированы умения уместно использовать пословицы в речи. Однако определенные трудности возникли у школьников при выполнении задания по значению фразеологических оборотов.

Задания, с помощью которых проверялся уровень сформированности умений и навыков по темам «Синтаксис» и «Орфография», ученики выполнили на достаточном уровне (соответственно 54,3% и 48,3%).

Результаты исследования уровня сформированности умений и навыков по культуре речи учеников 9-х классов общеобразовательных учебных заведений дают основания для таких выводов:

1. Умения и навыки по культуре речи сформированы у учащихся на достаточном и среднем уровнях учебных достижений, кроме того 68,3% девятиклассников получили баллы достаточного и высокого уровней учебных достижений.
2. Каждый пятый учащийся за выполнение теста получил 8 баллов по 12-балльной шкале оценивания.
3. Лучше всего учащиеся усвоили темы «Лексикология» (почти 80% девятиклассников выполнили задание по данной теме) и «Деловые бумаги. Адрес» (более 73% учеников правильно выполнили задание).
4. Вместе с тем тестирование выявило определенные пробелы относительно сформированности умений и навыков учащихся по культуре речи, в частности:

- употребление в речи повелительного наклонения глаголов (36,1%);
- уместное использование фразеологических оборотов в речи (38,7%);
- исправление грамматических ошибок в употреблении деепричастий (41,0%);
- редактирование текстов (48,7%).

Итак, культура речи выпускника основной школы – многоаспектное понятие, в котором синтезированы не только высокая культура общества в целом, но и общая культура индивида в частности, усвоены правила речевого этикета и образцы речевого поведения. Выпускник основной школы должен усвоить выработанные обществом правила речевой коммуникации и выразительные возможности языка, поскольку лишь безупречное владение значительным запасом выразительных средств языка (понимание всех функциональных качеств языковой единицы, разнообразие лексических и грамматических значений, семантических и стилистических оттенков) позволит ему обеспечить адекватное воспроизведение мысли и эффективную реализацию коммуникативного замысла в конкретной коммуникативной ситуации.

В формировании культуры речи основная роль принадлежит учителю, потому что богатство и разнообразие речи учителя – источник обогащения речи ученика, образность речи учителя – залог уважения ученика к эстетическим ценностям, созданным средствами языка. Вещание учителя должно обладать следующими признаками: 1) правильностью – орфоэпической, грамматической, орфографической, пунктуационной; 2) выраженностью – смысловой, интонационной, визуальной; 3) чистотой, что не допускает искусственности, фальшивого профессионализма; 4) лаконизмом при сохранении смысловой исчерпанности, разнообразия средств для освещения темы.

Поэтому работа над культурой речи современного школьника – это и большая воспитательная работа всех учителей русского языка и литературы современной школы. Обучая и воспитывая учеников, словесник своим примером должен утверждать, что языковая культура каждого обучающегося должно стать их надежной опорой в выражении независимости мысли, развитости человеческих чувств.

Анализ результатов проведения исследования по культуре речи даёт основания сформулировать рекомендации для учителей, которые преподают русский язык в общеобразовательных учебных заведениях, а именно:

1. Предусмотреть время на глубокое изучение учебных тем, задания по которым вызвали у учеников трудности во время тестирования.
2. Усилить внимание на формирование у учащихся умения применять полученные знания для решения жизненных ситуаций (языковая компетенция).
3. При изучении темы языковой содержательной линии больше внимания уделять вопросам культуры речи, учитывая наиболее распространенные недостатки в речи учащихся.
4. Акцентировать внимание на формировании навыков анализа текста, в частности устранение орфографических, грамматических, лексических и синтаксических недостатков.
5. Систематически использовать задания в тестовой форме во время учебного процесса как эффективную форму тематического и рубежного контроля.
6. Совершенствовать у учащихся навыки работы с тестовыми материалами и машиносчитываемыми формами (бланками ответов).
7. На уроках и во внеурочное время создавать условия для стимулирования заинтересованности учащихся в совершенствовании собственной речи согласно литературных норм русского языка.
8. Разнообразить формы и методы обучения и контроля уровня учебных достижений учащихся.

Поскольку в последние годы возрастает интенсивность ораторской коммуникации, следует отметить необходимость дальнейшего развития риторической культуры личности с эффективным мышлением, качественным вещанием, оптимальным общением. Ведь от качественной или некачественной речи зависит, в конце концов, судьба отдельных людей и общества в целом.

Библиографический список

1. Ассурирова Л.В., Афанасьева Ж.В., Ашурова С.Д., *Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы*: коллективная монография. Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. Москва: Издательство «Перо», 2016.
2. Львов М.Р. *Риторика. Культура речи*. Москва: ИЦ Академия, 2003.
3. Козырев В.А., Черняк В.Д. Речевой портрет современного студента: культурная грамотность. *Вестник Герценовского университета*. 2007; 9: 21 – 25.
4. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2017.
5. Саяхова Л.Г., Ашурова С.Д. *Словарно-фразеологическая работа в национальной школе*. Ленинград: Просвещение, 1982.
6. Головин Б.Н. *Основы культуры речи: учебное пособие*. Москва: Высшая школа, 1988.
7. Введенская Л.А., Черкасова М.Н. *Русский язык и культура речи: учебное пособие*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.
8. Райская Л.М. *Лекции по русскому языку и культуре речи*. Томск: Издательство ТПУ, 2009.
9. Ашурова С.Д. Формирование у младших школьников стилистически дифференцированной речи. *Начальная школа*. 2017; 1: 50 – 52.
10. Шупенина В.И. *Культура речи: учебное пособие*. Омск: Издательство ОмГТУ, 2005.
11. Руднев В.Н. *Русский язык и культура речи: учебное пособие*. Москва.: КНОРУС, 2012.
12. Серпикова М.Б. *Русский язык и культура речи*. Методические указания к практическим занятиям и самостоятельной работе студентов. Москва: МИИТ, 2013.

References

1. Assurova L.V., Afanas'eva Zh.V., Ashurova S.D., *Kompleksnaya sistema obucheniya detej migrantov russkomu yazyku i russoj kul'ture v polikul'turnoj nachal'noj shkole goroda Moskvy*: kollektivnaya monografiya. Nauch. red.: T.I. Zinov'eva. Moskva: Izdatel'stvo «Pero», 2016.
2. L'vov M.R. *Ritorika. Kul'tura rechi*. Moskva: IC Akademiya, 2003.
3. Kozyrev V.A., Chernyak V.D. Rechevoj portret sovremennogo studenta: kul'turnaya gramotnost'. *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2007; 9: 21 – 25.
4. Arhipova E.V. *Osnovy metodiki razvitiya rechi uchaschihsya: uchebnyj i praktikum dlya vuzov*. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Izdatel'stvo UraJit, 2017.
5. Sayahova L.G., Ashurova S.D. *Slovarno-frazeologicheskaya rabota v nacional'noj shkole*. Leningrad: Prosveschenie, 1982.
6. Golovin B.N. *Osnovy kul'tury rechi: uchebnoe posobie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1988.
7. Vvedenskaya L.A., Cherkasova M.N. *Russkij yazyk i kul'tura rechi: uchebnoe posobie*. Rostov-na-donu: Feniks, 2011.
8. Rajskaia L.M. *Lekcii po russkomu yazyku i kul'ture rechi*. Tomsk: Izdatel'stvo TPU, 2009.
9. Ashurova S.D. Formirovanie u mladshih shkol'nikov stilisticheski differencirovannoj rechi. *Nachal'naya shkola*. 2017; 1: 50 – 52.
10. Shupenina V.I. *Kul'tura rechi: uchebnoe posobie*. Omsk: Izdatel'stvo OmGTU, 2005.
11. Rudnev V.N. *Russkij yazyk i kul'tura rechi: uchebnoe posobie*. Moskva.: KNORUS, 2012.
12. Serpikova M.B. *Russkij yazyk i kul'tura rechi. Metodicheskie ukazaniya k prakticheskim zanyatijam i samostoyatel'noj rabote studentov*. Moskva: MIIT, 2013.

Статья поступила редакцию 30.03.19

УДК 811.161.1

Ayupova V.G., MA student, Philological Faculty, SurGPU (Surgut, Russia), E-mail: avera09@yandex.ru

Kulashkina A.N., MA student, Philological Faculty, SurGPU (Surgut, Russia), E-mail: alena.kulashkina@yandex.ru

Kukuyeva G.V., Professor, Department of Philological Education and Journalism, SurGPU (Surgut, Russia), E-mail: kupala@inbox.ru

COOPERATION AS A FORM OF INTERACTION OF INOFON PUPILS SPEAKING DIFFERENT LANGUAGES AT LESSONS OF RUSSIAN AND LITERARY READING. The article is written within the solution of problems connected with the development of new ways for teaching Russian and Literary Reading for pupils speaking different languages. There are work aspects and methodical priorities of cooperation using as interaction forms, which promote creation of comfortable psychological environment for inofon pupils. Group forms of work have been analyzed in details at the lessons of Russian and Literary Reading and extracurricular activities as well. The novelty of this work is shown in the description of forms of cooperation for pupils speaking different languages which promotes studying live speech, successful adaptation among Russian-speaking people and active speech communication.

Key words: cooperation, educational interaction, communicational competence, pupils speaking other foreign languages, inofon pupils.

В.Г. Аюпова, магистрант 2 курса филологического факультета, БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: avera_09@mail.ru

А.Н. Кулашкина, магистрант 2 курса филологического факультета, БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: alena.kulashkina@yandex.ru

Г.В. Кукуева, проф. каф. филологического образования и журналистики, БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: kupala@inbox.ru

СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Данная статья написана в рамках решения проблем, связанных с разработкой новых приемов обучения русскому языку и литературному чтению в классах с полиэтническим составом. В работе определены теоретические аспекты и методические приоритеты использования сотрудничества как формы взаимодействия, которая способствует созданию в коллективе учащихся-инофонов комфортного психологического климата. Детально проанализированы групповые формы работы на уроках русского языка, литературного чтения и во внеурочной деятельности. Новизна данной работы заключается в описании форм сотрудничества с учащимися-инофонами. Данные формы способствуют изучению живой русской речи, их успешной адаптации в русскоязычную среду и активному речевому общению.

Ключевые слова: сотрудничество, учебное взаимодействие, коммуникативная компетенция, учащиеся-инофоны.

Появившаяся десять-пятнадцать лет назад в российском образовании проблема обучения детей-инофонов является очевидной и требует своего решения. Согласно Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации [1] на период до 2025 года, важность обучения детей-инофонов заключается в содействии в обучении языку, изучении культуры народов Российской Федерации, в получении навыков социальной коммуникации. В таких условиях актуальным становится «обеспечение равных возможностей для получения качественного начального общего образования в рамках системно-деятельностного подхода» [2, с. 10].

Проблема языковой адаптации детей-инофонов активно обсуждается в работах В.П. Засыпкина, Г.Е. Зборовского, Е.А. Шуклиной [3]. Важно отметить, что работа по адаптации детей-инофонов происходит в условиях учебной деятельности, которая является для них основной. С педагогической точки зрения, адаптация детей-инофонов означает «необходимость учета в образовательном процессе индивидуальных особенностей учащихся, связанных с их культурной, социальной, этнической принадлежностью, организацию специализированного сопровождения, формирование толерантного сознания» [4, с. 158].

Опыт показывает, что в начальной школе освоению русского языка надо уделять больше внимания, так как владение русским языком обеспечивает активную коммуникацию учащихся-инофонов в образовательной деятельности и является условием их успешной адаптации в русскоязычной среде. Действительно, «основные проблемы образовательной деятельности ребенка-инофона: низкий уровень владения русским языком; несоответствие уровня знаний ребенка требованиям российской школы; проблемы адаптации в коллективе» [5, с. 89]. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации предусматривает теоретическое изучение языка и формирование практических речевых навыков, которые должны быть сбалансированы.

В настоящее время, как отмечает А.Н. Шукин: «ведущей целью обучения русскому языку как иностранному признается формирование коммуникативной компетенции учащихся в единстве всех её составляющих (языковой, речевой, социокультурной, учебно-познавательной), а также компетенций, входящих в группу ключевых (образовательную, общекультурную, компетенцию личного самосовершенствования)» [6, с. 61].

Актуальность заявленной проблемы подтверждается анализом организации групповых форм на уроках и во внеурочной деятельности. Полученные результаты дают возможность сделать вывод о том, что большинство учащихся-инофонов обладают средним уровнем коммуникативных умений. Низкий уровень отмечается реже, чем было ранее. 67% учащихся-инофонов, согласно проведенному мониторингу овладели умением строить речевое высказывание, 78% учащихся-инофонов показали умение осуществлять коммуникации, 100%-умение договариваться. Учащиеся приобрели навыки работы в паре, группе, овладели умением чётко выражать свои мысли, правильно понимать оппонента, познакомиться с нормами общения и взаимодействия.

Целью работы является раскрытие роли сотрудничества в учебной деятельности учащихся-инофонов на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе.

Объект исследования: процесс обучения русскому языку и литературному чтению детей-инофонов в начальной школе.

Предмет исследования: групповые приемы работы с детьми-инофонами.

Новизна в решении рассматриваемой проблемы заключается в обосновании использованных форм сотрудничества на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе, что способствует созданию коммуникативно-стимулирующей образовательной среды. Совместная работа в условиях комфортного психологического климата нивелирует конкуренцию и превращает

ся в сотрудничество, где каждый учащийся с учетом своих индивидуальных особенностей может стремиться к решению общих задач, поставленных учителем, а для детей-инофонов «создаются условия для изучения живой русской речи, их успешной адаптации в русскоязычную среду, что способствует их активному речевому общению» [7, с. 22].

Первые учительские шаги в работе должны быть направлены на формирование положительной мотивации, комплекса умений, которые позволяют учащемуся-инофону участвовать в речевом общении, что является основой коммуникативной компетенции.

Каждый из педагогов не раз задумался над тем, как организовать совместную работу учащихся и как правильно должен работать каждый ученик в отдельности.

Т.М. Балыхина, уделяя особое внимание ценности групповых форм обучения, утверждает, что «общением на неродном языке можно овладеть более эффективно при условии, что обучение носит характер сотрудничества, адекватно возрасту обучающихся; учебный материал, его формальные и прагматические характеристики практико-ориентированы и приспособлены к нуждам обучающихся» [8, с. 14].

Е.И. Пассов определяет принцип коллективного взаимодействия как такой способ, при котором «учащиеся, активно общаясь друг с другом, расширяют знания, совершенствуют умения и навыки; между участниками складываются благоприятные взаимоотношения, которые служат средством эффективного обучения и творческого развития; условием успеха каждого является успех остальных» [9, с. 21].

Подробно остановимся на методических приемах организации групповых форм работы на уроках русского языка и литературного чтения, через решение проектных задач и программу внеурочной деятельности «Академия мастеров слова». Данные формы работы были апробированы в 1-2-х классах Сургутской технологической школы, а также на мастер-классах для студентов филологического факультета и факультета психологии и педагогики Сургутского государственного педагогического университета.

На уроках русского языка в начальной школе продуктивны следующие методические приемы групповых форм взаимодействия:

- «Дай полный ответ» – учащийся дает ответ по правилу, используя алгоритм, карточку или план.
- «Марафон» – учащиеся по очереди называют слово из правила, изученного на прошлом уроке, тем самым формируя цепочку слов и само правило.
- «Дай пять» – учащийся приводит пять примеров на указанное правило.
- «Раунд по Правилу» – промежуток времени (2-3 минуты): двое или трое учащихся называют признаки изученной части речи или учащиеся всего ряда называют признаки по очереди.
- «Словесный Микс» – смешение учащихся и распределение на группы по указанным признакам.
- «Кричалка или девиз» – короткие, веселые фразы для поднятия духа на уроке, поощрения. Например: «Строчку начну и поставлю вначале, букву большую, чтоб все замечали...», «Пальчик, точка – красная строчка» и т.д.

Продуктивной формой работы для формирования коммуникативной компетенции на уроках литературного чтения является решение проектных задач. В 1–2-х классах основная цель проектных задач: формирование разных способов учебного сотрудничества. «Именно на подобных уроках учитель имеет возможность наблюдать за работой как отдельных учащихся, так и целой группы. Основной метод – встроеное наблюдение» [10, с. 8]. На уроках русского языка в 1 классе с учащимися-инофонами можно решать следующие проектные задачи:

- Диалог с доктором Айболитом.
- Диалог. Правила телефонного разговора.
- Секреты мастера «Ударение».
- В гости к мастеру Переносу слов.
- В королевстве Спортивного Алфавита.

Работа над формированием коммуникативной компетенции не ограничивается рамками уроков, а продолжается во внеурочной деятельности.

Программа «Академия мастеров слова» построена по модульному принципу организации содержания занятий. Материал модулей ориентирован на возраст детей, учитывает уровень подготовки учащихся. Программа включает в себя 3 модуля: «У истоков правил», «Народная мудрость», «Речевой репертуар». Учащиеся могут изучать модули программы либо по порядку, как предусмотрено программой, либо по выбранному модулю, когда часть программного материала может выноситься на самостоятельное, семейное или дистанционное обучение.

Ключевая задача программы заключается в создании условий для «формирования ценностного отношения учащихся к русскому языку, воспитание ответственности за соблюдение норм языка как важного компонента языковой культуры» [11, с. 1].

Необходимость создания подобной программы определена проблемой организации оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, инициативы, самостоятельности учащихся.

Программа «Академия мастеров слова» составлена с учётом требований основной образовательной программы начального общего образования образовательной организации во внеурочной деятельности и направлена на повышение учебной мотивации в овладении русским языком, что обеспечивает достижение планируемых результатов в обучении.

Практика работы в классе с полиэтничным составом показала продуктивность сотрудничества как формы взаимодействия. При использовании групповых форм учащиеся-инофоны имеют возможность выбирать адекватные средства для решения коммуникативных задач, правильно участвовать в диалоге, составлять несложные устные монологические высказывания.

Содержание занятий раскрыто в следующих модулях. Модуль «У истоков правил».

Тема 1. Рисуночное письмо. Древние письмена.

Рассказ «Застывшие звуки», игра «Угадай символ», Сказка Р.Киплинга «Как было написано первое письмо». Иероглифы-священные знаки.

Тема 2. «Альфа» и «Бета» или «Аз» да «Буки».

Работа над пословицей «Азбуку учат во всю избу кричат», беседа о первых славянских просветителях Кирилле и Мефодии. Финикийский алфавит. «Кто старше? Кириллица или глаголица!»

Тема 3. В Мастерской Звуковичка. Родина звуков.

Речевые и неречевые звуки. Звуки-смыслоразличители. Стихотворение Б. Заходера «Кит и кот», творческое задание «Собери коллекцию звуков».

Тема 4. В Мастерской Звуковичка. Марш звуков.

Беседа «Как рождаются звуки». Чтение стихотворения Б. Заходера «Моя вообразилия», Парад звуков.

Тема 5. В Мастерской Звуковичка. «Чудесные превращения слов или как получают слова?».

Игра «Исправь ошибки», Разгадывание головоломок. Игра «Продолжи слово».

Тема 6. В гостях у Мастера «Ударение».

Игра «Хлопоты гласных». Беседа «Добрый волшебник-Ударение». Игра «Гласные командиры» или найди ударный слог.

Тема 7. В Мастерской Звуковичка. Звуки «двойняшки».

Звонкие и глухие «двойняшки». Мягкие и твердые «двойняшки». Дом для согласных или «Кто живёт рядом?».

Тема 9. В Мастерской Звуковичка. Звуки «одиночки».

Сказка «Два короля». Игра «Волшебный мир звуков», «Опасные соседи».

Тема 10. У истоков правила. Советы шипящих.

Игра: «Лес шумит», игры: «Белкины запасы», «Тишина».

Модуль «Народная мудрость» представлен работой над сказкой в особой фольклорной форме, основанной на соединении реального и фантастического.

Работа над сказкой способствует развитию коммуникативной функции речи и активизации познавательной деятельности. На занятиях активно применяются дидактические игры: «Один – много», «Побери слова», «Скажи словечко», «Назови ласково», «Что изменилось?», «Сосчитай», которые способствуют развитию словарного запаса учащихся, усвоению грамматических категорий, развитию связной речи.

Занятия по модулю «Речевой репертуар» представляют собой комплекс лексических, фонематических и грамматических упражнений, связанных сюжетом, при выполнении которых младшие школьники производят выбор употребления слов в соответствии с правилами речевого этикета. В роли мастеров могут выступить подготовленные учащиеся, родители, библиотекарь.

Организация работы в группе, способствует внутренней мобилизации интеллектуальных способностей учащихся. Успех обучения зависит от того, насколько действия и приемы педагога отвечают интересам и потребностям учащегося, мотивируют его деятельность, стимулируют выполнение учебных действий.

Продуктивным является осознанное владение языком во всех ситуациях и сферах общения. Важно научить учащегося-инофона правильному восприятию речи собеседника, быстрому и точному извлечению информации из письменного источника, четкому выражению своих мыслей и чувств в устной и письменной формах.

Таким образом, групповые формы взаимодействия в учебной деятельности на уроках русского языка и литературного чтения, а также во внеурочной деятельности вызывают у учащихся-инофонов максимальную потребность в изучении программного материала, способствуют преодолению языкового барьера, успешной адаптации в русскоязычной среде.

Такие коммуникативные компетенции, как активное использование речевых средств, готовность конструктивно решать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества, определенные ФГОС, обеспечивают формирование коммуникативной культуры учащихся через правильно организуемую систему групповых форм взаимодействия, применяемых в начальной школе на уроках русского языка и литературного чтения.

Ведущая педагогическая идея групповых форм взаимодействия – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе!

Библиографический список

1. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Президентом РФ от 13 июня 2012 г.). Available at: <https://docviewer.yandex.ru/view>
2. Стратегия развития муниципальной системы образования города Сургута до 2020 года. Available at: <https://docplayer.ru/390103-Strategiya-razvitiya-municipalnoy-sistemy-obrazovaniya-goroda-surguta-do-2020-goda.html>
3. Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. *Проблемы обучения и социальной адаптации детей мигрантов в цифрах и диалогах*: монография. Ханты-Мансийск: Издательский дом: Новости Югры, 2012.
4. Гуляева А.Н. Социокультурная адаптация детей-мигрантов. *Психологическая наука и образование*, 2000; 5: 158 – 166.
5. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. Утв. распоряжением Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-р. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71280432>
6. Шуклин А.Н. Концепция дисциплины. Методика обучения русскому языку как иностранному в контексте современной лингводидактики. *Русский язык за рубежом*. 2014; 5: 55 – 62.
7. Шуклин А.Н. *Обучение речевому общению на русском языке как иностранном*. Москва: ИКАР, 2011.
8. Балыхина Т.М. *Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов*. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов. 2007.
9. Пассов Е.И., Захарова О.В. *Современные проблемы в методике обучения иностранным языкам*: учебное пособие. Воронеж: НОУ Интерлингва, 2002.
10. Воронцов А. Проектная задача. *Начальная школа*. 2007; 6: 8.
11. Концепция развития системы образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры до 2020 года. Available at: <http://ds14.detkin-club.ru/editor/16/files/443b24ce96c4b484e65c060483995ce0.pdf>

References

1. *Koncepcija gosudarstvennoj migracionnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda (utv. Prezidentom RF ot 13 iyunya 2012 g.)*. Available at: <https://docviewer.yandex.ru/view>
2. *Strategiya razvitiya municipal'noj sistemy obrazovaniya goroda Surguta do 2020 goda*. Available at: <https://docplayer.ru/390103-Strategiya-razvitiya-municipalnoy-sistemy-obrazovaniya-goroda-surguta-do-2020-goda.html>
3. Zasyupkin V.P., Zborovskij G.E., Shuklina E.A. *Problemy obucheniya i social'noj adaptacii detej migrantov v cifrah i dialogah*: monografiya. Hanty-Mansijsk: Izdatel'skij dom: Novosti Yugry, 2012.
4. Gulyaeva A.N. Sociokul'turnaya adaptacija detej-migrantov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2000; 5: 158 – 166.
5. *Koncepcija prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v Rossijskoj Federacii*. Utv. rasporjazyheniem Pravitel'stva RF ot 9 aprelya 2016 g. № 637-r. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71280432>
6. Schukin A.N. *Koncepcija discipliny. Metodika obucheniya russskomu yazyku kak inostrannomu v kontekste sovremennoj lingvodidaktiki*. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2014; 5: 55 – 62.
7. Schukin A.N. *Obuchenie rechevomu obscheniyu na russskom yazyke kak inostrannom*. Moskva: IKAR, 2011.
8. Balyhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov*. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta druzhby narodov. 2007.
9. Passov E.I., Zaharova O.V. *Sovremennye problemy v metodike obucheniya inostrannym yazykam*: uchebnoe posobie. Voronezh: NOU Interlingva, 2002.
10. Voroncov A. *Proektnaya zadacha. Nachal'naya shkola*. 2007; 6: 8.
11. *Koncepcija razvitiya sistemy obrazovaniya Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga-Yugry do 2020 goda*. Available at: <http://ds14.detkin-club.ru/editor/16/files/443b24ce96c4b484e65c060483995ce0.pdf>

Статья поступила в редакцию 27.03.19

УДК 811.35

Barakhoeva N.M., Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Ingush language Department, Ingush State University (Magas, Russia),

Email: b1arahoi@rambler.ru

Dzeytova Z.B., postgraduate, Ingush Language Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: dzeytovaz@mail.ru

ABOUT SOME MEANINGS OF ANALYTICAL FORMS OF THE PRESENT TIME OF THE INGUSH AND ENGLISH LANGUAGES. The authors propose a comparative analysis of analytical forms of the Present Tense of the Ingush language the Present Continuous and the Present Perfect Progressive of English, forms with meaning of continuous and progressive action. The article deals with the structure and semantics of these forms. The common grammatical meanings of verbal forms of the Ingush and English languages are determined and also the specific features of semantics of the functioning of these forms in the compared languages are emphasized. For example, it is established that the number of auxiliary verbs involved in the formation of analytical forms as the first component, in the compared languages varies. There are five auxiliary verbs in the Ingush language and two in English. The second component of the analytic form in both languages is the present participle form of the main verb.

Key words: language, verb, category of tense, grammar form, continuous, progressive, suggestion, participle, auxiliary verb, action, moment of speech.

Н.М. Барахоева, д-р филол. наук, доц. каф. ингушского языка, Ингушский Государственный Университет, г. Магас, E-mail: b1arahoi@rambler.ru

З.Б. Дзейтова, аспирант каф. ингушского языка, Ингушский государственный университет, г. Магас, Россия E-mail: dzeytovaz@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ЗНАЧЕНИЯХ АНАЛИТИЧЕСКИХ ФОРМ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ ИНГУШСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В данной статье впервые предлагается сравнительное рассмотрение аналитических форм настоящего времени ингушского языка со значениями континуатива, прогрессива и форм Present Continuous и Present Perfect Progressive английского языка. В статье рассматривается структура и семантика указанных форм, определяется общность структуры и грамматических значений глагольных форм ингушского и английского языков, а также подчеркиваются специфические особенности семантики и функционирования указанных форм в сопоставляемых языках. Так, устанавливается, что количество вспомогательных глаголов, участвующих в образовании аналитических форм в качестве первого компонента, в сравниваемых языках различается. В ингушском языке выявляется пять вспомогательных глаголов, в английском – два. Вторым компонентом аналитической формы в обоих языках выступает форма причастия настоящего времени основного глагола.

Ключевые слова: язык, глагол, категория времени, грамматическая форма, континуатив, прогрессив, предложение, причастие, вспомогательный глагол, действие, момент речи.

Проблема глагола, как самой сложной части речи в сопоставляемых языках, издавна привлекала внимание лингвистов, как в теоретическом, так и в практическом плане. Так, широко известны работы теоретиков германских языков и кавказоведов: М.М. Гухман, А.И. Смирницкого, А.В. Бондарко, М. Joos, F.R. Palmer, И.П. Ивановой, В.В. Буллановой, Г.Г. Почепцова, Н.М. Барахоевой и других.

В работах указанных языковедов рассматриваются структура и семантика глагольных форм, в том числе и временных. При этом обращаем внимание на тот факт, что глагол в рассматриваемых языках признается самой сложной и емкой частью речи, как по количеству грамматических форм, так и по количеству грамматических значений, выражаемых многочисленными грамматическими

гольными формами. Богата грамматическими формами выражения в ингушском и английском языках и категория времени.

«В случае с категорией грамматического времени речь идет о противопоставлении форм глагола в зависимости от отношения действия, выражаемого глаголом, к моменту речи: предшествование моменту речи, совпадение с моментом речи, следование моменту речи. Таким образом, под «грамматическим временем» или «временными отношениями» обычно понимается отношение протекания действия к грамматическому моменту речи. Ориентированность времени ситуации относительно времени момента речи характеризует категорию времени как тип проявления временного дейксиса. Категория временного дейксиса (категория времени иными словами) включает в себя тип граммы – настоящее, прошедшее, будущее» [1, с. 264].

В лингвистической литературе указывается, что «чаще всего временные значения переплетаются с другими грамматическими значениями, которые актуализируются посредством одних и тех же грамматических глагольных форм в зависимости от их контекстного окружения» [там же]. Данный тезис особенно актуален для сравниваемых в данной статье языков. Дело в том, что и в ингушском и в английском языках глагольные формы времени передают также и аспектуальные значения: длительности, прогрессивности, повторяемости и т. д.

Предметом рассмотрения в данной статье является реализация аналитическими формами глагола значений настоящего времени в ингушском и английском языках. Цель данной статьи состоит в представлении некоторых общих и специфических черт в структуре и семантике аналитических форм сопоставляемых языков, несмотря на отсутствие генетического родства между этими языками.

Как известно, грамматическая категория времени, являясь универсальной категорией, находит свое различное оформление практически во всех естественных языках. Для реализации временных значений языка пользуются различными средствами – грамматическими и неграмматическими.

К грамматическим относят средства выражения значения времени, лежащие в пределах грамматической категории времени. То есть, грамматическими средствами реализации временных значений являются морфологические глагольные формы со значением времени.

Важную роль в представлении категории времени играют и неграмматические средства. К ним относятся лексические и синтаксические средства реализации временных значений в языке.

Имеющаяся лингвистическая литература по исследованию глагольных форм ингушского и английского языков показывает, что процесс их описания не завершен, что существует ещё необходимость более глубокого рассмотрения отдельных вопросов видовременных форм. Так, например, актуальным остаётся, на наш взгляд, сопоставительное, типологическое изучение аналитических временных форм естественных языков, в том числе, ингушского и английского языков. Несмотря на отсутствие каких-либо генетических связей между рассматриваемыми языками, на наш взгляд, существует общность и в структуре, и в семантике аналитических глагольных форм данных языков, и их сопоставительное освещение предоставит возможность более глубокого осмысления некоторых особенностей глагольных форм сравниваемых языков.

Как известно, грамматические средства выражения временных значений, по своей структуре, в рассматриваемых языках делятся на синтетические и аналитические [2, с. 22; 3, с. 322]. При этом заметим, что, если аналитические формы английского языка теоретически уже основательно изучены, то в ингушском языке установление и изучение аналитических форм начато сравнительно недавно.

Синтетические формы ингушского и английского языков синхронно образуются путем слияния основы и формообразующего аффикса, аналитические – путем сочетания служебного и знаменательного слова.

В отличие от английского языка, который является в основном аналитическим, в ингушском языке в формообразовании широко развита и агглютинация, что, по нашему мнению, собственно, и послужило основанием для того, что сегодня в ингушском языке представлена широкая система глагольных форм и синтетических, и аналитических.

На наш взгляд, на начальном этапе своего становления некоторые синтетические глагольные формы ингушского языка по своей структуре представляли собой аналитические конструкции. В результате стяжения первичных аналитических форм появились современные синтетические формы ингушского глагола. Данный вопрос требует своего детального освещения и станет предметом наших дальнейших исследований.

Традиционно, аналитическая форма глагола в языках состоит из двух или более раздельно оформленных компонентов.

Один из компонентов – вспомогательный глагол, который в составе аналитической формы практически теряет свое самостоятельное лексическое значение, но сохраняет грамматические значения лица, времени, числа и т. д. Вторым компонентом выступает причастно-деепричастная или инфинитивная форма исходного глагола, которая, собственно, и выступает носителем основного лексического значения, проявляемого вновь созданной аналитической формой. И оба компонента совместно образуют уже новое грамматическое значение всей аналитической формы глагола: аспектное, временное, модальное, залоговое. Обращаем внимание на то, что для глагольных форм обоих сопоставляемых языков характерно кумулятивное выражение нескольких грамматических значений одновременно.

В различных языках мира представлено различное количество вспомогательных (служебных) глаголов. Так, например, немецкий язык располагает тремя вспомогательными глаголами: haben – «иметь»; sein – «быть»; werden – «становиться», английский – двумя: to have – «иметь», to be – «быть».

«В ингушском языке синхронно выделяют пять вспомогательных глаголов: да (в, й, б) – «быть» хила – «быть (становиться)», дала (в, й, б) – «становиться», далла (в, й, б) – «находиться», лamma – «стоять» [2, с. 25–26].

В научной литературе отмечается, что «вспомогательные глаголы являются формами слов. Их способность менять формы в отношении класса, лица, числа, времени совпадает с закономерностями формообразования полных слов» [4, с. 338].

Так, например, сравнивая формы полных глаголов да (в, й, б) и to be в сравниваемых языках в следующих высказываниях: *Из са во1 ва* – He is my son – «Он (есть) мой сын» с формами вспомогательных глаголов в составе аналитических форм: *Са во1 дешаш ва* – My son **studying** – «Мой сын учится (учащийся есть)» видим грамматико-структурную общность форм полных и вспомогательных глаголов [2, с. 35].

В образовании аналитических форм настоящего времени в ингушском языке участвуют причастно-деепричастные формы настоящего времени *дешаш* – «учащийся», *олаш* – «говорящий» [2, с. 26–43]. В английском языке – форма Participle I: to speak – «говорить» – speaking – «говорящий», do – «делать» – doing – «делающий».

В связи с указанным обращаем внимание на первую отличительную черту структуры аналитических форм сравниваемых языков, состоящую в различии позиции вспомогательного глагола относительно формы основного глагола. В ингушском языке позиция вспомогательного элемента фиксированная – он располагается за формой основного глагола. В английском – перед формой основного глагола: *дешаш ва* – is reading – «читает».

Что касается грамматических значений, проявляемых аналитическими формами настоящего времени ингушского глагола и формами настоящего времени Present Continuous и Present Perfect Continuous (Progressive) в английском языке, отметим следующее. Передавая общее грамматическое значение отнесенности ситуации или действия к настоящему времени, то есть, совпадения с моментом речи, данные формы одновременно актуализируют аспектуальное значение континуатива.

Аналитическая форма настоящего времени со значением континуатива в ингушском языке образуется от причастно-деепричастной формы настоящего времени (указанная форма по своим грамматическим значениям практически полностью аналогична форме Present Participle английского языка) при участии формы настоящего времени вспомогательного глагола да (в, й, б) – «есть». Темпоральная отнесенность всей аналитической формы ингушского глагола так же, как и в английском языке, диктуется временной формой вспомогательного глагола. Значение же всей аналитической формы в целом образуется в результате слияния семантики двух компонентов.

Так, например, при создании значения континуатива (*яздеш ва* – «пишет, пишущий есть», *дешаш ва* – «читает, читающий есть», *лamma ва* – «стоит, стоящий есть», *водаш ва* – «идет, идущий есть», *велаш ва* – «смеется – смеющийся есть» и т. п.) временное значение задается вспомогательным глаголом (ва – «есть»), а значение продолжительности действия (континуатива) – причастно-деепричастной формой исходного глагола (*яздеш* – «пишущий») равно, как и в английском языке.

Заметим, что в ингушском языке не все глаголы способны образовывать данную грамму. Так, например, «переходные глаголы, декаузативы и некоторые другие типы глаголов ингушского языка не образуют континуатив» [2, с. 115]. Такого рода ограничения имеются и в английском языке. Так, отмечается, что в английском языке «Continuous Tenses употребительны преимущественно для глаголов, обозначающих действие – динамических глаголов. Статальные глаголы, как правило, в формах длительных времен не употребляются» [5, с. 112].

Present Continuous, как известно, «образуется при помощи вспомогательного глагола to be в соответствующем времени (*Present Indefinite, Past Indefinite, Future Indefinite*) и причастия настоящего времени (*Present Participle (Participle I)*) основного глагола... выражает действие, длящееся в момент речи или в настоящий период времени» [5, с. 113].

Помимо самой глагольной формы данное значение могут актуализировать контекст или лексемы типа: «now – сейчас, at the moment – в текущий момент: I am watching TV now, I can't go out with you. – «Я смотрю телевизор сейчас, я не могу выйти с тобой» [Там же].

Как мы уже писали, Present Continuous в английском языке, аналогично форме континуатива ингушского глагола, передает действие или ситуацию, которая длится в настоящей момент речи или в течение настоящего периода времени, что является отличительной чертой данной формы. Например, форма Present Indefinite передает ситуацию или действие, рассматриваемое как обычное для субъекта данной ситуации.

Для сравнения, в русском языке одна и та же глагольная форма настоящего времени представляет оба выше указанных оттенка значения (настоящее неопределенное и настоящее длительное) в отличие от ингушского или английского языков, где имеются специализированные для выражения данных значений аналитические глагольные временные формы: 1) *Сарахъа массаза а ара воал со* –

I usually **walk** in the evening. – «Я обычно вечером гуляю»; 2) *Ара лелаш ва со – I am walking now.* – «Я гуляю сейчас». Как мы видим из примера, эквивалентом ингушских и английских форм (и синтетических и аналитических) в русском языке выступает одна и та же глагольная форма настоящего времени.

Таким образом, анализ показывает, что аналитическая форма со значением континуатива в ингушском языке и форма Present Continuous в английском специализированы для передачи действия, совершающегося в данный момент речи и для актуализации длительного действия, совершающегося в настоящий период времени: *Университете дешаш ва кьанк* – The boy **is studying** at the University – «В университете **учится** парень»; *Байташ язъеш ва из* – He **is writing** poetry – «Он пишет стихи».

Кроме того, данные формы в сопоставляемых языках передают так же секундные (локализованные во времени) ситуации: *Длакхайка цунга. Ара латташ ва хьона из* – Call him. He **is standing** outside. – «Позови его. Он на улице **стоит** (стоящий есть)».

Как мы видим, английский Present Continuous и его ингушский эквивалент Континуатив настоящего времени образуются аналогичным образом и проявляют аналогичные значения в синтаксическом целом, то есть формы практически совпадают и по структуре, и по семантике. Что еще раз подтверждает тезис о том, что для наличия семантической и структурной общности языковых форм и явлений, совершенно необязательно присутствие генетического родства между естественными языками.

В сопоставляемых языках в системе настоящего времени имеются также и аналитические формы, которые способны передавать значение длительного действия или ситуации, указывая при этом точное время протекания данного действия, без употребления в предложении каких-либо наречий с уточняющим значением. Речь идет о глагольных формах в ингушском языке, образованных от причастно-деепричастной формы настоящего времени с участием вспомогательного глагола *далла* (в, б, й) – «находиться где-либо» или *латта* – «стоять» и формах Present Perfect Continuous (Progressive) – в английском языке, образованных от формы Present Participle и вспомогательного глагола *to be* в форме Present Perfect (have been).

На наш взгляд, форма Present Perfect Continuous (Progressive) в английском языке является полным грамматическим эквивалентом ингушской аналитической глагольной формы со значением прогрессива, обозначающей действие, которое началось в прошлом и все еще длится, развивается (прогрессирует) в настоящем. При этом указывается и период (уже с помощью контекста в виде наречий и других лексем), в течение которого данное действие протекает: *Луьран денза коа болх беш воалл из* – He **has been working** in the yard since morning – «Он с утра **работает** во дворе»; *Хланз а язъеш воалл из* – He **has been still writing** – «Он все еще **пишет**».

Отметим следующие отличительные черты между рассматриваемыми формами английского и ингушского языков. Так, при образовании аналитической формы со значением прогрессива в ингушском языке выбор вспомогательного глагола определяется семантикой исходного глагола, в отличие от английского языка, где практически при образовании всех аналитических форм используются стандартно два вспомогательных глагола – *to have, to be*.

Так, в ингушском языке, если аналитическая форма со значением прогрессива образуется от переходных глаголов, употребляется вспомогательный глагол *далла* (в, й, б): *Со дешаш воалл – I am reading now* – «Я **читаю** сейчас». *Бераш бурзацах ловзаш доахк* – «Дети **играют** в футбол» – The children **are playing** football; от непереходных глаголов – вспомогательный глагол *латта*: *Новкья глолла хьавоаглаш латт кьанк* – The boy **is walking** down the street – «Мальчик **идет** (идуший есть) по улице»; *Мадаггара лотладелхаш латт догла* – It **is raining** very hard – «**Идет** очень сильный дождь».

Обращает на себя внимание следующая закономерность. В случае необходимости уточнения рамок временного отрезка осуществления действия в контексте английского языка эквивалентом ингушской аналитической формы, обра-

зованной при участии вспомогательного глагола *далла/латта*, является форма Present Continuous: *Книжка дешаш воалл со – I am reading the book* – «Я сейчас **читаю** книгу».

В случае же уточнения значения действия, начавшегося в прошлом и длящегося по сей момент речи, эквивалентом указанной ингушской формы в английском контексте выступает Present Perfect Continuous (Progressive): *Хланз а дешаш воал хьо?* – **Have you been still reading?** – «Ты до сих пор **читаешь?**».

То есть, в системе ингушского и английского глаголов рассматриваемая граммема прогрессива специализирована для передачи продолжающихся ситуаций: *Сабар делахь, язъеш воалл из* – «Подожди, он **пишет** (еще)» – Please wait, he **has been still writing**. В данном случае указывается на то, что субъект находится в середине осуществления некой ситуации.

Кроме того, в отличие от английского языка, в ингушском языке аналитическая форма глагола со значением прогрессива актуализирует и значение локализованности действия во временном промежутке, который не всегда и не обязательно совпадает с данным моментом речи: *Ценош дотташ боахк уж – Ценош дотташ латт* – «Они **строят** дома – Дома **строятся**». То есть, когда ситуация соотносится с одним актантом – объектом действия, аналитическая форма со значением прогрессива реализует значение актуальности действия в данный момент речи: *Уж ца дотташ боахк* – «Они **строят дом**». В случае же, когда ситуация соотносится с большим количеством актантов – объектов ситуации, данная форма актуализирует значение локализованности действия в конкретном промежутке времени, который не всегда совпадает с моментом речи: *Уж ценош дотташ боахк* – «Они **строят** дома».

Самым общим и наиболее распространенным употреблением формы Present Perfect Continuous (Progressive) признается его употребление для выражения длящегося незавершенного действия, происходящего в момент речи. Здесь обратим внимание на то, что для ингушской формы со значением прогрессивности действия совершенно неактуально наличие лексем, уточняющих время протекания действия или ситуации.

Таким образом, в системе форм настоящего времени ингушского и английского языков нами отмечается наличие двух аналитических форм со значениями континуатива и прогрессива: формы, образованные при участии вспомогательных глаголов *да* – «есть», *далла/латта, to be* – «быть», *to have* – «иметь».

В случае, когда обозначается в настоящем времени длительное действие, начало которому было положено в прошлом, в обоих языках употребляется форма континуатива, образованная при участии вспомогательного глагола со значением «быть».

В случае же, когда необходимо реализовать значение действия, происходящего в данный момент времени, безотносительно к моменту его начала, ингушский язык использует аналитическую форму настоящего времени, образующуюся при участии вспомогательного глагола *далла/латта*, а английский язык – форму Present Perfect Continuous (Progressive).

Проведенный краткий анализ аналитических форм настоящего времени ингушского и английского языков показывает некоторую общность в структуре и семантике рассматриваемых форм сопоставляемых языков. Так, мы видим практически совершенно полное совпадение в схеме образования аналитических форм со значением континуатива в сравниваемых языках: в обоих языках используются причастные и причастно-деепричастные формы со значением настоящего времени; в обоих языках используются вспомогательные глаголы со значением «быть». Кроме того, мы выявили, что формы со значением континуатива практически полностью совпадают по своей семантике в ингушском и английском языках.

Аналитические же формы со значением прогрессива в сопоставляемых языках, имея аналитическую структуру образования, совпадая в семантике выражения продолжающегося действия в настоящем времени, разнятся в отношении используемых вспомогательных глаголов.

Библиографический список

1. Плуныян В.А. *Общая морфология. Введение в проблематику*. Москва, 2003.
2. Барахоева Н.М. *Грамматические формы и категории глагола*. Нальчик, 2011.
3. Иванова И.П., Бурланова В.В., Почепцов Г.Г. *Теоретическая грамматика современного английского языка*. Москва, 1981.
4. Гухман М.М. Глагольные аналитические конструкции как особый тип сочетаний частичного и полного слова. (На материале истории немецкого языка). *Вопросы грамматического строя*. Москва, 1955: 321 – 361.
5. Каменский А.И., Каменская И.Б. *Практическая грамматика английского языка*. Харьков, 2002.

References

1. Plungyan V.A. *Obschaya morfologiya. Vvedenie v problematiku*. Moskva, 2003.
2. Barahoeva N.M. *Grammaticheskie formy i kategorii glagola*. Nal'chik, 2011.
3. Ivanova I.P., Burlanova V.V., Pochepcov G.G. *Teoreticheskaya grammatika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1981.
4. Guhman M.M. Glagol'nye analiticheskie konstrukcii kak osobyy tip sochetanij chastichnogo i polnogo slova. (Na materiale istorii nemeckogo yazyka). *Voprosy grammaticheskogo stroya*. Moskva, 1955: 321 – 361.
5. Kamenskij A.I., Kamenskaya I.B. *Prakticheskaya grammatika anglijskogo yazyka*. Har'kov, 2002.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 811.112.2

Barkalova N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: barkalova-nv@art-gzhel.ru
Nagamova N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: diamant-78@list.ru
Chepurina I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: iren555stav@yandex.ru

EXOCENTRIC COMPOUNDS BASED ON DISTURBANCE OF INTERNAL VALENCE IN GERMAN VERNACULAR SPEECH. The article deals with problems of exocentric compound nouns of an attribute type in modern German vernacular speech with their semantic valence relations at the level of internal valence, as well as linguistic and extra-linguistic factors that determine the choice of logically non-valent lexical units for creating compounds with partially or fully metaphorically / metonymically rethought component composition. The authors conclude that exocentric composites are units which have limited derivative structure of compressed expressed implicit content, because the meaning of the expression remains outside.

Key words: vernacular speech, formation of compounds, exocentric compounding, valence.

Н.В. Баркалова, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», п. Электроизольатор, E-mail: barkalova-nv@art-gzhel.ru

Н.В. Нагамова, канд. филол. наук, доц., доц. каф. романо-германской филологии и лингводидактики, ФГАУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: diamant-78@list.ru

И.В. Чепурина, канд. пед. наук, доц., доц. каф. романо-германской филологии и лингводидактики, ФГАУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: iren555stav@yandex.ru

ЭКЗОЦЕНТРИЧЕСКИЕ КОМПОЗИТЫ НА БАЗЕ НАРУШЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ ВАЛЕНТНОСТИ В НЕМЕЦКОЙ ОБИХОДНО-РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

В данной статье рассматриваются проблемы экзоцентрических сложных существительных атрибутивного вида в современной немецкой обиходно-разговорной речи с их семантическими валентными отношениями на уровне внутренней валентности, а также лингвистические и экстралингвистические факторы, определяющие выбор логически невалентных лексических единиц для создания композитов с частично или полностью метафорически / метонимически переосмысленным компонентным составом. Авторы делают вывод о том, что экзоцентрические композиты представляют собой единицы, которые имеют в ограниченной словообразовательной структуре сжатое, выражаемое имплицитно содержание, поскольку смысл выражения остается за ее рамками.

Ключевые слова: обиходно-разговорная речь, композитообразование, экзоцентрическое словосложение, валентность.

В немецкой обиходно-разговорной речи как форме проявления национального языка, обладающей своим специфическим лексиконом, одной из основных черт которой является стремление к языковой экономии, информация сжимается посредством сокращения семантического содержания в более компактных структурах на морфолого-синтаксическом и словообразовательном уровнях новыми и зачастую унифицированными языковыми средствами.

В отличие от стандартных коллоквиально окрашенные словообразовательные средства обладают большей экспрессивностью. На словообразовательном уровне они реализуют эмоциональность высказывания в немецкой обиходно-разговорной речи. Непринужденность обиходно-разговорной речи выражается словообразовательными моделями, не представленными в других стилях и имеющие лексическое наполнение, отличающееся от общепринятых норм словообразования. Экономия языковых средств и стремление к сжатости приводит к появлению различных усечений, сокращений, контаминаций, редуцированию исходных форм и скрепчиванию слов. Постоянно сопровождающие немецкую обиходно-разговорную речь юмор, сатира и насмешка выражаются в использовании слов, построенных по моделям как малопродуктивным так и окказиональным.

Представляя собой результат соединения нескольких основ или слов в единое номинативное целое, немецкие композиты выражают тенденцию к экономии языковых средств и компрессии информации в меньшей структуре, чем в словосочетании из семантически адекватных компонентов. Это реализуется отсутствием синтаксических отношений между компонентами и устойчивым порядком компонентов в структуре композита, одним закреплённым ударением в слове.

При рассмотрении проблемы сложного слова и словосочетания необходимо упомянуть Якоба Гримма, который, опираясь на данные диахронического подхода к изучению языка, настаивал на развитии композитов из синтаксических соединений без учета наличия определенных словообразовательных моделей. Тем не менее, мы полагаем, что синтаксическая природа характерна только для сдвиговых образований, когда синтаксическая группа сдвигается в один комплекс (*mit Schnee bedeckt* → *schneebedeckt*), срещений, в которых к синтаксической группе добавляется суффикс (*früh aufstehen* → *Frühauftsteher*), копулятивных композитов типа „*Dichterkomponist*“, „*Königinmutter*“, „*Eisenbeton*“. Определение семантического объема подобных слов не вызывает затруднений, поскольку в процессе создания новых слов их семемы не изменяются. Даже переносно употребляемые некоторые сращения сохраняют основное значение своих составляющих. Например, *Rachenputzer* (плохой алкогольный напиток) употребляется только в двух значениях, основанных на семантике компонентов словосочетания *den Rachen putzen* (прочистить глотку). Нередко внешне сращение совпадает с атрибутивным композитом [1].

В арсенале немецкой обиходно-разговорной речи представлены эндоцентрические композиты неидиоматического вида, семантика компонентов которых определяет значение всего новообразования, и экзоцентрические композиты идиоматического характера, общее значение которых не выводится из семантики составляющих его компонентов. Так, например, сложно определить суммой зна-

чений непосредственно составляющих семантику слов типа *Schusterjunge* (вид выпечки); *Abendgedicht* (красивое вечернее платье); *Augustflinte* (августовское охотничье ружье); *Wandergurken* (туристские ботинки).

Необходимо отметить, что зачастую большинство атрибутивных композитов ошибочно воспринимаются как экзоцентрические. Подобные заблуждения связаны, главным образом, с тем, что словообразовательные структуры в большинстве случаев рассматриваются без учета контекста употребления. При этом не учитывается, является ли новообразование примарным сложным словом со своим словообразовательным значением или секундарным, созданным не морфологическим, а семантическим путем. Различные эллиптизации, метафорические и подобные образования позволяют воспринимать только контекст употребления. Дж. Лайонз пишет: «Дайте мне контекст, в котором вы встретили это слово, и я объясню вам его значение. Часто невозможно определить значение слова, не «поставив его в контекст», и полезность словарей находится в прямой зависимости от числа и разнообразия «контекстов», которые приводятся в них при словах» [2, с. 234].

Иногда к экзоцентрическим образованиям ошибочно причисляются так называемые бахуврихи, являющиеся результатом лексико-семантического способа словообразования. В словах типа *Blondkopf*, имеющих сразу два значения (светловолосая голова и сам светловолосый человек) общее значение вытекает из семантики его составляющих, а бахуврихи представляют собой не результат словосложения, а метонимизации обычных атрибутивных композитов. Необходимо подчеркнуть, что экзоцентрические композиты представлены в основном в социально окрашенных слоях немецкой лексики и в профессиональных подязыках, где они могут быть даже терминами. Экзоцентрикой богат язык цветоводов, где она используется для номинации видов и сортов цветов. Нелегко, например, выявить из непосредственно составляющих общий семантический объем в словах, представляющих собой преимущественно народные или народно-профессиональные названия цветов типа *Siegwurz* (гладиолус), *Tausendschön* (маргаритка), *Studentennekke* (бархотка), *Pfingstrose* (пион), *Blauregen* (глициния), *Blaustern* (пролеска), *Buntlippe*, *-blatt* (колеус), *Drachenbaum*, *-palme* (драцена), *Osterglocke* (ложный нарцисс).

Немецкие экзоцентрические композиты, одной из особенностей которых является их моносемантичность, имеют ограниченные понятийными рамками номинационные возможности, поскольку они реферируют на понятийно-содержательном уровне с четко выделяемым денотатом. Нередко обиходно-разговорные экзоцентрические композиты являются стилистическими синонимами к нейтральной лексике. Например, *Tretomobil* (автомобиль *малоимущего*) и *Drahtesel* благодаря более образной дополняющей семантики являются синонимами к *Fahrrad*. В первом случае *in die Pedale treten* и часть от *Automobil*. В *Drahtesel* представлен *Esel* (осел) как средство транспорта и *Draht* (провода) как намеком на спицы велосипеда, то есть это «осел со спицами».

Следует отметить, что в экзоцентрическом композитообразовании в отношения вступают зачастую семантически и логически невалентные сло-

ва. Например, вещественное определяющее соединяется с неодушевленным: *Blechküh* – консервированное молоко, *Blechleiche* – старый автомобиль, *Blechwurst* – консервированная колбаса и др. Нарушение внутренней валентности исходных слов, связанной со значением непосредственно составляющих и мотивацией слова, является одним из способов возникновения экзоцентрических композитов в немецкой обиходно-разговорной речи. Непосредственно составляющие немецких экзоцентрических композитов по отдельности являются стилистически нейтральными словами. Однако все сложное слово бывает лишено всякой логики соединения составляющих в одно номинативное целое и не может быть разложено в синтаксическую группу. Например, абсолютно несовместимы существительные *Buchstabe* и *Hund*, использующиеся в форме *Hundebuchstabe* для обозначения буквы «R» со скрытым звукоподражанием рычания собак. Данный композит не может быть разложен в атрибутивное словосочетание типа *Buchstabe des Hundes*.

В экзоцентрическом композите внутренняя валентность приближается к внешней валентности. Например, внешняя валентность в *kleines Kind* подосознательно представлена в *Kleinkind*, то есть *Kleinkind* – это *kleines Kind*, а не наоборот, поскольку значение композита и адекватного ему словосочетания не совпадают. Н. С. Шавкун объясняет это тем, что «свободное словосочетание называет предмет и его характеристику, а композит называет понятие» [3, с. 218]. Логически и семантически несовместимы также *Bach* (ручей) и *Katze* (кошка) в *Bachkatze* (акула), *Nylonkaffee* (некрепкий кофе), *Orchestersuppe* (фасолевый суп), *Atombusen* (большая женская грудь), *Waschblatt* (грязная газетная, обсуждающая бытовые местные истории), *Bieridee* (глупая идея, возникшая в состоянии опьянения говорящего), *Bonbonext* (текст сладостного восхваления чего-то) с переосмысленным первым компонентом.

Создание экзоцентрического композита связано с метафорическим или метонимическим переосмыслением исходной семантики участвующих в композитобразовании основ. Причем переноса наименования присущ как первому компоненту новообразования, так и второму или же обоим сразу. Наиболее образно экзоцентрическое словотворчество представлено в лексико-семантическом поле «еда»: *ABC-Suppe* – суп с вермишелью в виде букв алфавита; *Känguruhsuppe* – суп из пакета; *Pressluftsuppe* – первое блюдо с горохом или фасолью; *Pony-Wurst* – колбаса низкого качества. Экстралингвистический контекст позволяет образно передавать содержание композитов *Spuckkuchen*, *Spucktorte* (подчеркивается необходимость выплевывать косточки при еде пирога с вишневой начинкой). Переосмысление первого компонента экзоцентрических композитов представлено также в лексико-семантическом поле «одежда»: *Käsekleid* (платье с вырезами, через которые видно нижнее белье), *Känguruhhemd* (рубашка с большими карманами), *Telegrammstilkleid* (короткое платье).

Экзоцентрические композиты с первым переосмысленным компонентом образуют целые словарные ниши. Сюда относятся слова с *Bleistift*. Метафорически переосмысленным это существительное представлено в значении «тонкий» в *Bleistiftthacken* (каблук-шпилька), *Bleistiftschuh* – туфля с таким каблук. Относясь, таким образом, к предметам, коррелирующим с одеждой, это существительное стало употребляться для наименования узкой, тесной одежды: *Bleistiftthose*, *Bleistiftrock*. И уже метонимически *Bleistiftthacken* именуется элегантно одетую женщину.

Необходимо отметить, что в экзоцентрических композитах представлена самая неожиданная с точки зрения сочетаемости картина: *Kanonentiefel* – сапоги с очень высокими голенищами (*Kanone* – пушка, орудийный ствол), *Fensterhose* – брюки дырками, *Tampax-Zigarette* – сигарета с фильтром, *Tunnelnudeln* – макароны, *Zelluloid-Tragödie*, *Zelluloid-Klassika* – кинотрагедия и киноклассика.

Довольно часто первый компонент экзоцентрического сложного слова может иметь разные значения. Так, семантика *Atom* от *atomar-ausgezeichnet*, *unübertrefflich* (отличный, непревзойденный) обеспечивает значение «чудесная девушка» в *Atomtädchen*. В *Atombusen* и *Atomgesäß* заложена оценочно-положительная характеристика этих частей женского тела. Отсюда и *Atompulllover*, выгрышно выделяющий женскую грудь. А так как атомная энергия непосредственно связана с физической, то в языке школьников кабинет физики назван *Atomsaal*.

Отстающего ученика называют *Schwanzprimus* (первый с хвоста), неухоженные длинные волосы *Spaghetti-Haare*, *Spaghetti-Loden*, худые длинные ноги *Spargelbeine* (спаржа), *Theatergebiss* (редкие зубы, между которыми есть, как в театре, запасные выходы).

В экзоцентрических композитах с метафорически или метонимически переосмысленным вторым компонентом первое определяющее слово сохраняет в новообразовании свое исходное значение, а определяемый компонент представляет собой результат метафорического или метонимического переноса значения.

Библиографический список

1. Девкин В.Д. *Немецко-русский словарь разговорной лексики*. Москва, 2002.
2. Лайонз Дж. *Язык и лингвистика*. Москва, 2004.
3. Шавкун Н.С. К вопросу соотношения словообразования и синтаксиса. *Вопросы германской филологии*. Пятигорск, 1999; Вып. I: 262 – 281.

References

1. Devkin V.D. *Nemecko-russkij slovar' razgovornoj leksiki*. Moskva, 2002.
2. Lajonz Dzh. *Jazyk i lingvistika*. Moskva, 2004.
3. Shavkun N.S. K voprosu sootnosheniya slovoobrazovaniya i sintaksisa. *Voprosy germanskoj filologii*. Pjatigorsk, 1999; Vyp. I: 262 – 281.

При этом определяющий компонент может входить в целые ряды семантически разнородных наименований предметов. Например, компонент *Benzin* вступает в композиционные отношения как с неодушевленными так и не с одушевленными существительными, которые в отдельности не имеют логических связей со словом *Benzin*: *Benzindampfer* – большой автомобиль; *Benzinesel*, *Benzintante* – дорогой автомобиль; *Benzin-Rosinante* – старый автомобиль; *Benzinveteran* – старый послуживший автомобиль; *Benzinbrötchen* – небольшой автомобиль, внешне напоминающий булочку.

В рассматриваемой группе экзоцентрических коллоквиальных композитов широко представлены образования, в которых денотатами выступают наименования консервированных продуктов: *Stahlküh* – стуженное консервированное молоко, *Blechbüffel* – консервы из говядины, *Blechdarm* – консервная банка с мясными продуктами, *Dosenhai* – консервы рыбные тунцовые. Очень продуктивны образования, используемые для номинации продуктов: *Ackerwurst* – огурец, *Diätschnaps* – фруктовый сок или молоко к обеду, *Lämmerwein* – лимонад (определяющий компонент обозначает в обиходно-разговорной речи ягненка (*Lamm*)), *Vitamin-Ballett* – обед из очень качественных и богатых витаминами продуктов. Метафорический перенос значения представлен в – *Kraftstall* (помещение гаража сравнивается с хлевом) и наоборот хлев в *Milchgarage* сравнивается с гаражом.

Тем не менее, довольно часто происходит переосмысление второго компонента в одушевленных существительных. Например, *Auspuffengel* (ангел над выхлопной трубой) и *Auspuffprinzess* (принцесса над выхлопом) в значении «девушка на заднем сиденье мотоцикла», *Maulschuster* (зубной врач), где *Schuster* – сапожник, *Paragrafenreiter* (наездник по параграфам) – юрист, адвокат.

В качестве определяющего компонента экзоцентризма довольно часто используются одушевленные существительные: *Tatarenente* – ложная информация, газетная утка, *Dichtergemüse* – букет цветов.

Довольно широкую словообразовательную нишу представляют собой композиты с первым компонентом *Hund*: *Hundediner* – принятие пищи без напитков (собака во время еды не пьет жидкости), *Hunde-Ei* – мелкие клещи; *Hundewurst* – мясное блюдо плохого качества, «для собак»; *Hühner*: *Hühnerkotelett* – яичница-глазунья; *Hühnerobst* – куриные яйца; *Hühnerschreck* – мотоцикл; *Hühnerstall* – малогабаритная квартира.

Понятие *Beamter* (чиновник) в Германии обладало всегда коннотацией заниженной уничижительности и оценочности, что нашло отражение в образованиях на базе этого слова, представленных в обширной словообразовательной нише с данным компонентом и переосмысленным вторым компонентом: *Beamtenaquarium*, *Beamtenburg*, *Beamtenfriedhof*, *Beamtenruhestätte*, *Beamtentempel* – государственное учреждение. Компонент *Neger* широко представлен в группе композитов, где коннотативно присутствует темный цвет: *Coca-Cola* – *Negerschweiß* (до сл. пот негра); *Negerbier* – темное пиво; *Negerfett* – масло плохого качества; *Negerkuß* – зефир в шоколаде; *Negerschlamm* – шоколадный пудинг.

Подобно другим экзоцентрическим образованиям, атрибутивные композиты с двумя переосмысленными компонентами также не могут быть трансформированы в свободные определительные словосочетания и представлены довольно широко. Например, *Atomwalze* – мужчина толстяк, где первый компонент ассоциируется с силой атома, а второй с тяжеловесностью асфальтового катка. В *Atombusen* по схожести с формой закодировано название задней части телевизора. Ассоциации ведут и к первоначальному значению композита «хорошо развитая женская грудь», где второй компонент имеет основное значение. *Käsefutteral* – пропахшие потом мужские носки; *Zelluloid-Paradies* – Голливуд; *Zitronentiefel* – Италия.

Таким образом, экзоцентрические композиты представляют собой единицы, которые имеют в ограниченной словообразовательной структуре сжатое, выражаемое имплицитно содержание, поскольку смысл выражения остается за ее рамками. Экзоцентрическому композиту, являющемуся по своей природе результатом проявления тенденции к экономии, характерна не только высокая экономичность через сжатие объемной информации в одной структуре, но и экспрессивность как за счет необычности создания образности малыми средствами, например, через валентно-неологичное соединение компонентов, так и за счет постоянно присутствующих результатов метафоризации или метонимизации. Невозможность выведения семантики экзоцентрических образований связана с его словообразовательной и семантической структурой. Экзоцентризмы семантически коррелируют с эксплицитно невыраженными денотатами, имплицитно присутствующими в контексте знаний носителей немецкого языка, являясь продуктом морфологического и лексико-семантического способа словообразования в их процессуальной одновременности.

УДК 82.091

Kalizhanov U.K., Doctor of Sciences (Philology), Chief Researcher of M.O. Auezov Institute of Literature and Art, Academician of NAS RK (Almaty, Kazakhstan),
E-mail: litart@bk.ru

RETHINKING THE HERITAGE OF ABAI AND NAVOI IN THE XXI CENTURY. The article focuses on the spiritual consonance of the poetry and creative heritage of Abai Kunanbayev and Alisher Navoi. Abai's indigenous creativity is highly original. He is a deeply national poet and philosopher, and his poetry is imbued with the spirit of criticism of contemporary society, devoid of contemplative, oriental tranquility, full of life. In response to everyday life events, Abai created images that awakened and formed the national identity of the people. The works of Navoi and Abay, who lived and created their works in different centuries, represent the continuity of human values, humanism and the reformist spirit of poetry. Deep philosophical treatises, poetic works of Alisher Navoi and Abai Kunanbayev played a huge role in the history of Eastern civilization and constitute the great heritage of two fraternal peoples, defining the guidelines of their spiritual life in the XXI century.

Key words: poetry, spiritual revival of the people, influence, continuity, heritage, humanism.

У.К. Калижанов, д-р филол. наук, главный научный сотрудник Института литературы и искусства, академик НАН РК, г. Алматы, Казахстан,
E-mail: litart@bk.ru

АБАЙ И НАВОИ: ОСМЫСЛЕНИЕ НАСЛЕДИЯ В XXI ВЕКЕ

В статье рассматривается духовное созвучие поэзии и творческого наследия Абая Кунанбаева и Алишера Навои. Творчество Абая оригинально и самобытно. Он глубоко национальный поэт и философ, а его поэзия проникнута духом критики современного ему общества, лишена созерцательности, восточной умиротворенности, полна жизни. Чутко реагируя на явления реальной жизни, Абай создавал образы, пробуждающие и развивающие самосознание народа. Творчество Навои и Абая, которые жили и создавали свои произведения в разные века, объединяют преемственность общечеловеческих ценностей, гуманизм, реформаторский дух поэзии. Глубокие философские трактаты, поэтические произведения Алишера Навои и Абая Кунанбаева сыграли огромную роль в истории восточной цивилизации, оставаясь и в XXI веке великим наследием двух братских народов, определяя ориентиры их духовной жизни.

Ключевые слова: поэзия, духовное возрождение народа, влияние, преемственность, наследие, гуманизм.

Проблема духовного созвучия поэзии и философского наследия Абая Кунанбаева и Алишера Навои не раз привлекала внимание как абаяведов, так и исследователей узбекской литературы. Творчество Навои и Абая, которые жили и создавали свои произведения в разные века, объединяют преемственность общечеловеческих ценностей, гуманизм, реформаторский дух поэзии. Глубокие философские трактаты, поэтические произведения Алишера Навои и Абая Кунанбаева сыграли огромную роль в истории восточной цивилизации, представляя и в XXI веке великое наследие двух братских народов и определяя ориентиры их духовной жизни. Место, которое занимают в национальных литературах Абай и Навои, позволяет сближать их имена. Исследование творчества двух поэтов и философов – Алишера Навои и Абая Кунанбаева – представляется актуальным в контексте проблемы диалога культур, изучение которой занимает приоритетное место в современной гуманистике.

Учение Абая тесно связано с духовным возрождением народа, а мудрость его созвучна с современностью. Абай учился у выдающихся поэтов и мыслителей Востока – Физули, Шамси, Сайхали, Навои, Саади, Фирдоуси, Ходжи Хафиза. Гуманитарные поиски Абая «открыли перед ним огромный мир, в котором он с нескрываемой сердечной болью увидел трагическое противоречие между величием человеческой культуры и тяжелейшими условиями существования народа. Уверенной рукой опытного мастера он создает стихи, басни, которые сразу ложатся прочным фундаментом нового здания письменной казахской литературы. Так же и Навои стал основоположником и классиком узбекской литературы, образцом и наставником для поэтов-последователей» [1, с. 4].

Абай в совершенстве освоил многовековые традиции классической литературы Востока, в 13 лет познакомился с поэмами Навои, изучал и пропагандировал его поэзию среди поэтов учеников. Мотивы ранних стихотворений Абая, например, «Алип би» (1864) перекликаются с основными мотивами Навои, которого Абай называл своим учителем. Заметно влияние философских воззрений Навои в поэме «Искандер» Абая Кунанбаева.

С именем Абая связано прогрессивно-демократическое направление казахской общественной мысли и литературы начала XX века, когда Абай стал олицетворением совести и стремлений эпохи. Первая биография Абая принадлежит лидеру движения «Алаш», известному экономисту, историку, литератору Алихану Букейханову. Литература «Алаш» как особый период в духовной истории общества была близка наиданиям Абая, который воспевал гуманизм и свободу, единство и согласие народа. Статья Букейханова «Абай (Ибрагим) Кунанбаев», написанная на русском языке и опубликованная в «Семипалатинских ведомостях» в 1905 году, является первым, наиболее полным научным трудом о нем. В 1907 году с портретом Абая она вышла в свет на страницах журнала «Записки Семипалатинского подотдела Западно-Сибирского отдела Императорского русского географического общества».

Российское литературоведение проявляло к творчеству Абая постоянный интерес. Широко известный факт: востоковед-тюрколог Владимир Гордлевский еще в 1914 году в «Восточный сборник», посвященный 70-летию академика-востоковеда Николая Веселовского, включил произведения Абая Кунанбаева и Миржакипа Дулатова.

Алихан Букейханов хорошо знал жизнь и творчество Абая, его родословную, ближайшее окружение. Был знаком с сыном Абая – Турагулом и с сыновьями братьев Абая – Шакаримом и Какитаем. Автор статьи проследит, как от общественной деятельности Абай полностью переходит к занятиям поэтическим творчеством, художественным переводам, поднимается до высот европейской культуры, знакомясь с «Опытами» Спенсера, «Позитивной философией» Льюиса, «Историей умственного развития Европы» Дрэпера. Завершая краткий очерк жизни и творчества Абая, Алихан Букейханов ставит его в один ряд со знаменитыми поэтами Европы: «Абай представлял недюжинную поэтическую силу и гордость народа. Еще не было поэта, так возвысившего духовное творчество народа как Абай. Чудные стихи его, посвященные четырем временам года (весна, лето, осень и зима) сделали бы честь знаменитым поэтам Европы» [2, с. 17].

Основателем абаяведения как отдельной литературоведческой науки стал выдающийся писатель Мухтар Ауэзов.

Абай не увидел при жизни своих книг, но благодарные потомки – Ахмет Байтурсынов, Алихан Букейханов, Мухтар Ауэзов – способствовали распространению его творческого наследия.

Пушкин и Гете, Лермонтов и Байрон были любимыми поэтами Абая. Его волновали правдивость, жизнеутверждающая сила, высокое мастерство их произведений. Абай стремится познакомиться с творчеством великих русских поэтов жителей казахских аулов и во второй половине XIX века начинает переводить отрывки из пушкинского романа «Евгений Онегин» и стихотворения Лермонтова. Так письмо Татьяны и поэзия Лермонтова стали известны в казахской степи. Поэт глубоко осмыслил значение творчества русских классиков в развитии культуры родного народа. Он сочиняет музыку к некоторым своим переводам, чтобы те быстрее распространялись, были понятны и доступны. И народ их принял, стихи Пушкина и Лермонтова стали самыми любимыми произведениями.

Произведения Абая переведены на многие языки, его творчество находит широкий отклик зарубежных писателей, поэтов и литературных критиков. Статьи и исследования публикуются в разных странах – от Кореи и Китая, Индии и Ирана до государств Европы и США. Сегодня наследие казахского поэта и философа – неотъемлемая часть сокровищницы мировой культуры, а его имя стоит в одном ряду с величайшими поэтами современности.

Абай, как и Алишер Навои, Абу Али ибн Сина, аль Бухари, Мирзо Улугбек, Бобир, занимает, по мнению современного узбекского исследователя Абдуллы Рустамова, особое место в истории не только казахской, но и мировой литературы: «В стихотворных строках можно найти ответы на вопросы, можно залечить раненое сердце, можно обрести новую мечту, обрести крылья надежды, да и просто – можно растеряться от праведных его слов. Стихотворения поэта – это отрада для раненых сердец, это сила для слабого, это опора и поддержка для разочаровавшегося» [3, с. 363 – 364].

А. Рустамов сравнивает поэзию Абая с великим водопадом, который «берет начало с высокой и могучей горы», отмечая, что «для душевного состояния людей его строки служат эликсиром жизни» [3, с. 364].

В изданном Институтом литературы и искусства имени М.О. Ауэзова научном сборнике «Творчество Абая Кунанбаева в зарубежной рецепции» Узбекистан, кроме процитированной нами выше статьи поэта, переводчика, литера-

туроведа, автора монографий «Абай Кунанбаев – великий поэт и просветитель казахского народа» и «Абай олами» Абдуллы Рустамова, представлен статья писателя, переводчика, дважды лауреата Государственной премии Республики Узбекистан, лауреата Премии мира и духовного согласия Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева Носира Фозилова и литературоведа, академика Академии наук Узбекистана «Турон», автора научных трудов по казахско-узбекским литературным связям Калдыбека Сейданова.

Произведения Абая стали популярны среди узбекской общественности с 20-х годов XX века. Стихотворение Абая «На скакуне стремления» впервые опубликовано в 1921 году в газете «Ажкол», издававшейся в Ташкенте на казахском языке. «Поэт», «Случаются мгновения» и другие стихотворения Абая опубликованы на казахском языке в узбекском журнале «Инкилоб» за 1922 год. В этом же году издан поэтический сборник избранных стихотворений Абая.

Интерес к творчеству Абая возрос в 50 – 60-е годы XX века.

130-летие, 140-летие, 150-летие и 160-летие великого казахского поэта, мыслителя Абая Кунанбаева отмечались на узбекской земле особенно широко.

Избранные произведения и поэмы Абая издавались в Ташкенте в 1945, 1961, 1963, 1970 и в 2015 годах. С особой теплотой был встречен сборник «Абай. Стихи и поэмы», увидевший свет в издательстве «Художественная литература имени Гафура Гуляма» в 1970 году. В книге опубликованы стихотворения и поэмы «Масгуд», «Ескендир», «Сказания об Азиме» в переводе на узбекский язык Уйгуна, Миртемира, Аскада Мухтара, Султана Акбари, Жуманияза Жаббарова.

Его поэзия, по мнению академика Академии наук Узбекистана «Турон» Калдыбека Сейданова, явилась «важным связующим звеном двух литератур, поэтому творчество великого Абая является наглядным примером казахско-узбекских литературных связей» [4, с. 361].

Известно творчество Абая в Европе и США.

Испокон веков книги сближают народы, обогащают духовность и культуру. Духовное развитие народа, сохранение и приумножение его культурного наследия особенно ярко отражаются в литературе и искусстве. В целях пропаганды современных достижений национальной литературы Институтом литературы и искусства имени М.О. Ауэзова совместно с Колумбийским университетом (США) в рамках реализуемого научного проекта «Казахско-американское литературное сотрудничество новейшей эпохи» изданы антологии современной казахской прозы и поэзии «The Stories of the Great Steppe» [5] и «Summer Evening, Prairie Night, Land of Golden Wheat» [6]. Переводы художественных текстов осуществлялись с русского языка на английский С. Левшиным и И. Бернштейном.

Впервые стихотворения Абая Кунанбаева «Осень» и «Всадник с беркутом скачет в ранних снегах» включены в антологию «Летний вечер, ночь в прерии, земля золотой пшеницы: окружающий мир в казахской литературе» [5, с. 15]. Во время презентации книги в Вашингтоне директор программ по культуре Азии Смитсоновского института Пол Тейлор отметил, что поэзия Абая производит глубокое впечатление на американских читателей.

Большой друг казахских писателей и поэтов Леонард Кошут (Германия), перу которого принадлежат впервые осуществленные переводы двадцати стихотворений Абая на немецкий язык, пишет о поразившей его «библейско-творческой силе слов Абая, которые являются самобытными, незаменимыми, полными глубокого значения и смысла» [7, с. 87]. Его поэтика ломает рутинные традиции вплоть до стихосложения, метафоричности, интонации, непросто «почти строфу из стихотворения Абая, не осознав в целом призвания поэта, его ответствен-

ности перед будущим, утверждаемой или отчаянно осознаваемой вечностью законов бытия» [8, с. 82].

Абай – душа казахского народа, а его «Слова назидания» стали ценным осмыслением сущности мира и людей. Голос Абая через столетие не теряет своей удивительной силы, поражает глубиной и многогранностью.

Творчество Абая оригинально и самобытно. Он глубоко национальный поэт и философ, художник, правдиво рисующий быт и нравы своего времени.

Поэзия Абая проникнута духом критики современного ему общества. Он показал себя смелым новатором, отстаивающим народные интересы.

Поэзия Абая лишена созерцательности, восточной умиротворенности, она полна жизни, исполнена постоянной тревогой за судьбу народа.

Чутко реагируя на явления реальной жизни, он создавал образы, пробуждающие и развивающие самосознание народа. Читаясь в абаевские произведения, убеждаешься, что по силе и выразительности реалистических образов, по идейному содержанию и тематическому разнообразию творчество Абая представляет настоящую энциклопедию жизни. Типические характеры, портретные зарисовки, эмоционально насыщенные картины природы и быта, лирические размышления, сливаясь воедино, дают возможность представить и ощутить далекую от нас жизнь.

В настоящее время мы стали свидетелями дальнейшего развития культурно-гуманитарных связей между Казахстаном и Узбекистаном.

В Казахстане творчество Навои исследовали академики Мухтар Ауэзов и Рахманкул Бердибаев, доктора филологических наук Исхак Дуйсенбаев, Отеген Кумисбаев, поэт-фронтвик, кандидат филологических наук Сагингали Сеитов, работавшие в разные годы в Институте литературы и искусства имени М.О. Ауэзова. Большой вклад в изучение его творческого наследия внесли известные ученые Есмагамбет Исмаилов, Абихас Тажимуратов, Кобей Сейдаханов.

В Узбекистане издана Энциклопедия трудов А. Навои в 2-х томах. В высших учебных заведениях преподается предмет «Навоиведение». Школьники Узбекистана стали изучать произведения Абая Кунанбаева на своем родном языке. Члены Союза писателей Узбекистана работают над новыми художественными переводами произведений Абая.

В феврале 2018 года мировое научное сообщество отметило 577-летие со дня рождения великого тюркского поэта Алишера Навои, произведения которого переведены на многие мировые языки. Рукописи Навои хранятся в крупнейших библиотеках мира: Великобритании, России, Турции, Иране и других странах. «Избранное» выдающегося мыслителя и общественного деятеля XV века на казахском языке впервые увидело свет в 1948 году с Предисловием Мухтара Ауэзова. В этом же году переведена на казахский язык поэма «Фархад – Шырын». Не так давно в университете имени Алишера Навои (Ташкент) обнаружена часть поэтического произведения, не переведенная на казахский язык. В ближайшее время планируется перевести с языка оригинала на казахский язык поэму А. Навои «Фархад – Шырын» полностью и издать на трех языках.

Абай и Навои – достояние всего человечества. Их поэзия – это поэзия вечности, поэзия мудрости, любви и верности. В исследованиях последних лет раскрыты философские искания Навои и Абая, определена их роль в духовном становлении нации. Осмысление наследия великих гуманистов, поэтов, философов, просветителей Алишера Навои и Абая Кунанбаева продолжается в XXI столетии, являя пример нового прочтения вечно молодой и живой классики.

Библиографический список

1. Калижанов У. *Предисловие. Абай и Навои*. Отв. редактор С. Ананьева. Алматы: Print express, 2018: 3 – 6.
2. Букееханов А.Н. *Абай (Ибрагим) Кунанбаев Слово об Абаяе*. Составитель С. Корбаев. Алматы: Өнер, 1994: 11 – 17.
3. Рустамов А. *Мир Абая Творчество Абая Кунанбаева в зарубежной рецепции*. Отв. редактор С. Ананьева. Алматы: Өдебиет Өлемі, 2016: 362 – 365.
4. Сейданов К. *Абай и узбекская литература. Творчество Абая Кунанбаева в зарубежной рецепции*. Отв. редактор С. Ананьева. Алматы: Өдебиет Өлемі, 2016: 358 – 361.
5. The Stories of the Great Steppe. The Anthology of Modern Kazakh Literature. Ed. by Dr. R. Abasov. San Diego, California: Cognella Academic Publishing, 2013.
6. Summer Evening, Prairie Night, Land of Golden Wheat. The Outside World in Kazakh Literature. First Edition. Edited by R. Abazov. San Diego, California: Cognella Academic Publishing, 2016.
7. Кошут Л. *Мой путь к Абаяу и проблемы перевода его стихов. Творчество Абая Кунанбаева в зарубежной рецепции*. Отв. редактор С. Ананьева. Алматы: Өдебиет Өлемі, 2016: 83 – 98.
8. Кошут Л. *Абай в Берлине. Творчество Абая Кунанбаева в зарубежной рецепции*. Отв. редактор С. Ананьева. Алматы: Өдебиет Өлемі, 2016: 80 – 83.

References

1. Kalizhanov U. *Predislovie. Abaj i Navoi*. Otv. redaktor S. Anan'eva. Almaty: Print express, 2018: 3 – 6.
2. Bukejhanov A.N. *Abaj (Ibragim) Kunanbaev Slovo ob Abae*. Sostavitel' S. Korabaev. Almaty: Өner, 1994: 11 – 17.
3. Rustamov A. *Mir Abaya Tvorcestvo Abaya Kunanbaeva v zarubezhnoj recepcii*. Otv. redaktor S. Anan'eva. Almaty: Өdebiyet Өlemi, 2016: 362 – 365.
4. Sejdanoov K. *Abaj i uzbekskaya literatura. Tvorcestvo Abaya Kunanbaeva v zarubezhnoj recepcii*. Otv. redaktor S. Anan'eva. Almaty: Өdebiyet Өlemi, 2016: 358 – 361.
5. The Stories of the Great Steppe. The Anthology of Modern Kazakh Literature. Ed. by Dr. R. Abasov. San Diego, California: Cognella Academic Publishing, 2013.
6. Summer Evening, Prairie Night, Land of Golden Wheat. The Outside World in Kazakh Literature. First Edition. Edited by R. Abazov. San Diego, California: Cognella Academic Publishing, 2016.
7. Koshut L. *Moj put' k Abayu i problemy perevoda ego stihov. Tvorcestvo Abaya Kunanbaeva v zarubezhnoj recepcii*. Otv. redaktor S. Anan'eva. Almaty: Өdebiyet Өlemi, 2016: 83 – 98.
8. Koshut L. *Abaj v Berline. Tvorcestvo Abaya Kunanbaeva v zarubezhnoj recepcii*. Otv. redaktor S. Anan'eva. Almaty: Өdebiyet Өlemi, 2016: 80 – 83.

Статья поступила в редакцию. 25.02.18

УДК 821.512.

Ananyeva S.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Analytics and Foreign Literary Relations; researcher, M.O. Auezov Institute of Literature and Art (Almaty, Kazakhstan), E-mail: svananyeva@gmail.com

Gabdullina V.I., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altaian State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: vlgv@mail.ru

FROM THE CONCEPT OF 'HOME' – TO THE CONCEPT OF 'HOMELAND'. The study provides an analysis of dialogic poetics of Korean and German literatures in Kazakhstan. In more detail the article is dedicated to problems of literary connections, parallels, intersections, which is relevant in the twenty-first century, as it is based on humanitarian knowledge of the world, historical, systemic and cause-and-effect approach to the study of deep literary phenomena. Intertextuality acts as a modern stage of comparativistics. Conceptualization is considered as a process of generating new meanings in a complexly structured and densely concentrated literary landscape. Writers and poets are trying to find the answers to the most important questions of our time, to the challenges of globalization. This process contributes to the discovery of the ethnocultural world, universal and global values. "Identity" and "dialogue" act as complementary regulators of national-literary dynamics.

Key words: multiculturalism, world literature, story, play, transnationalism, imagology, postculture.

С.В. Ананьева, канд. филол. наук, ассоциированный проф., зав. отделом аналитики и внешних литературных связей, Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова, г. Алматы, Казахстан, E-mail: svananyeva@gmail.com

В.И. Габдуллина, д-р филол. наук, доц., проф. каф. литературы, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: vlgv@mail.ru

ОТ КОНЦЕПТА ДОМА – К КОНЦЕПТУ РОДИНЫ

Статья посвящена проблематике литературных связей, параллелей, пересечений, которая и в XXI веке актуальна и востребована, так как в её основе – гуманитарное познание мира, исторический, системный и причинно-следственный подход к исследованию глубинных литературных явлений. Современным этапом компаративистики выступает интертекстуальность, концептуализация рассматривается как процесс порождения новых смыслов на сложном структурированном и плотно концентрированном литературном ландшафте. Поиск ответов на важнейшие вопросы современности, вызовы глобализации способствуют раскрытию этнокультурного мира, общечеловеческое и общемировое волнуют каждого писателя и поэта, «идентичность» и «диалог» выступают как взаимодополняющие регуляторы национально-литературной динамики. Содержательная сторона художественных произведений исследуется в ракурсе диалогичности поэтик корейской и немецкой литератур Казахстана.

Ключевые слова: мультикультурализм, взаимовлияние, мировая литература, повесть, пьеса, феномен трансграничности, имагология, посткультура.

Особое место в художественной литературе отводится хронопоэтическим категориям, имеющим национально-символическую наполненность, таким как Дом и Родина, онтологическая составляющая которых, несмотря на всю вариативность культурно-национальных форм, имеет много общего, так как связывается с идеей «своего» пространства, защищенности, зачастую сакрализируется. Сопоставительный анализ произведений авторов, принадлежащих к разным национальностям, с точки зрения интерпретации концептосферы «своего» пространства, позволяет высветить общее и частное в изображаемой картине мира.

В сравнительном литературоведении сосуществуют, постоянно взаимодействующая и обновляясь, разные методы и подходы, определяющими из которых являются генетический и типологический. Типологический анализ осуществляется как в синхронном, так и в диахронном плане, поэтому поиск параллелей, с одной стороны, традиций и архетипов, с другой, и источников – с третьей, может идти как «вширь», в рамках отношений между национальными мультурами, так и «вглубь», в границах национальной литературы, прослеживая и высвечивая в этом исследовательском движении к корням одновременно национальные, инонациональные или наднациональные факты.

Жанрово-смысловое постижение произведения критиками и литературоведами включает исследование литературных текстов с использованием разных культурно-исторических и литературных кодов, концептов и символов. Г. Ермошина считает, что поэт восстанавливает «утраченные связи: между людьми, культурами, голосами, сшивая трещины и разломы своим словом, залечивая раны и разрывы целебным бальзамом» [1, с. 79]. Писатели и поэты вступают в диалог со временем, предугадывая перспективу и эскиз будущего. Велика в этом роль языка и литературы, формирующих национальное самосознание, модели национального мышления, этничности, этностеротипа, этнокультурной идентичности, феномена трансграничности. Язык – «двигатель творческой мысли, заключающий в себе неисчерпаемый источник развития новых и новых выразительных возможностей» [2, с. 46].

Национальный код и национальная идентичность сохраняются в созданном писателем образе мира. Филологический подход к изучению литературного текста предполагает в процессе исследования обращение «и к языковой, и к литературной стороне произведения, и как к тексту, и к многообразным проявлениям *homo loquens* – как говорящего, пишущего, автора, читателя, интерпретатора и прочее, что делается, как правило, в контексте времени и пространства» [3, с. 190].

Общим фактором современного литературного развития выступают мультилингвизм, мультиэтнизм, мультиконфессиональность, высокая степень культурной рецентивности [4, с. 114]. Особую нагрузку в современном литературном процессе «в условиях развития и углубления межкультурной коммуникации обретает рецепция национальных литератур как оригинальных моделей мышления» [5, с. 18]. Современная гуманитарная мысль стремится стать школой понимания Другого (национального мира, художественной реальности, человека), что расширяет границы познания и обогащает наши национальные культурные миры.

Исследование современного литературного процесса Казахстана направлено на продвижение казахстанской модели межэтнической толерантности и общественного согласия, когда двойственная природа идентичности воплощается в характерном для мультикультурализма функционировании бинарной оппозиции «свой – чужой». Один из ведущих компаративистов В.Е. Багно, специализирующийся в области межкультурных связей, истории и теории художественного перевода, пограничных эпох и пограничных явлений в культуре, вслед за Д.С. Лихачевым, считает необходимым исследовать межкультурные и межлитературные связи в динамике их развития. «Все чаще в последние десятилетия своей жизни, обращаясь к культуре XX века, Д.С. Лихачев призывает изучать наследие русских эмигрантов не только как явление русской культуры или, наоборот, как культуры западноевропейской в тех случаях, когда эмигрантам удалось адаптироваться к инонациональной культурной среде, но и как мост, как посредника в культурном обмене между Россией и Западом» [6, с. 456].

Обозначенные подходы особенно актуальны при исследовании многонациональной литературы Казахстана, представленной писателями, принадлежащими к различным этносам и национальностям, зачастую пишущими не на своем родном языке, а на языке межнационального общения. Творчество современных немецких и корейских писателей Казахстана в контексте компаративистики мы предлагаем исследовать как мост в культурном обмене между Казахстаном, Россией, Германией, Кореей. В поле нашего внимания – два различных по жанру произведения: пьеса Александра Кана «Коридор» и повесть Елены Зейферт «Плавильная лодочка», – авторы которых обратились к осмыслению концептов Дом и Родина как важнейших составляющих картины мира, вбирающей в себя национальное и общечеловеческое.

Идея поиска Дома и Родины особенно актуализировалась в творчестве писателей, оказавшихся в эпоху глобализации перед фактом утраты устойчивых национальных форм жизни. Открыта и предельно обнажена авторская манера повествования А. Кана, обратившегося в своем творчестве к экзистенциальной проблеме бытия. Символично название пьесы «Коридор», несущее семантику переходного, маргинального пространства, в котором действующие лица меняют свои облики, нравственные ценности трансформируются. Экзистенциальное ощущение одиночества в пьесе А. Кана «Коридор» (жанр которой самим автором определен как патристическая комедия) сквозное: «Самое страшное, когда рядом люди, а на самом деле – никого...» [7, с. 162]; «Всем одинаково плохо и одинаково хорошо» [7, с. 162]; «А сейчас, как в тоннеле: ни начала, ни конца... Вот когда-нибудь войду и обратно не выйду» [7, с. 164]; «Везде одно и то же. Замкнутый круг» [7, с. 180]. Коридор наполнен призраками: бывшие, родные, близкие, дальние, куклы, тени.

Концепт дом в произведении корейского литератора приобретает метафорическое значение, сближающее его с понятием *бездомье*. Римма отвечает бывшему мужу: «А где он, дом? Вот мой дом! (Шумно раскрывает зонтик)» [7, с. 164]. Аня, подруга Антона, 16-17 лет мечтает, как и героини «Трёх сестер» А.П. Чехова, уехать в Москву и жить так, «чтобы никто не мог уходить из мое-

го нового дома и возвращаться, когда пожелает» [7, с. 174]. Антон, сын Риммы и Бориса, собираясь вслед за Анной, просит немного времени «попрощаться с домом. Мысленно». Концепт дом оживает в диалоге героев: «Разве книги спасут, если дом рухнет? Книги надо читать в светлом, чистом и сухом доме» [7, с. 176]. Мотив ухода из дома (Анна, Антон, бабушка) и вынужденного возвращения (Римма) проходит красной нитью через всю пьесу. Нет дома у соотечественника, приехавшего из-за рубежа, он приглашает всех в ресторан на прощанье. И концепт дома вырастает до концепта Родины, маленьких родин, разделенной родины; чудесной родины, пасторальной картины из окна проносающегося поезда, выйти из которого нельзя; родного городка, в котором родилась Римма.

Диалогичность поэтик включает диалог индивидуального и общественного опыта конкретной эпохи. Вот как это происходит у А. Кана: «... Я высвободил близких, дорогих мне людей, замурованных прошлым, политическим режимом, исторической несправедливостью, расизмом и ксенофобией, собственными слабостями, ошибками, просто кривым и дырявым пространством и временем, и возвращал им жизни в своих рассказах, воскрешал их смыслы, которые обыкновенно так стремительно исчезают с уходом людей. И свое сочинительство, и свою литературу я воспринимал уже как некое религиозное действо по возвращению живых и ушедших из духовного небытия» [7, с. 233]. Таким образом, А. Кан раскрывает главный смысл литературы коре сарам – собирать и создавать из осколков прошлого бессмертные образы людей.

О депортации, размышляет один из персонажей пьесы – современный писатель, «творчество» которого прочел всемогущий Аполлон (именно он решает, кого отправить в поездку на историческую родину): «...Между табличками слова – “свобода”, “самосознание” – вот еще такое слово помню: “депортация”. Аполлон своеобразно и необычно воспринимает творческий процесс. Писатель, у которого он был в гостях, чтобы обсудить прочитанное, “ручками своими так мелко-мелко по листу водит, и прямо видно, как из-под пера его маленькие человечки врассыпную разбегаются, потом он их – раз! – волевым движением коротенькой руки обратно – в колонки, темницы, – вот тебе и самая настоящая депортация!» [7, с. 170]. А вот молодая героиня пьесы, Анна, рассказывает о матери, ждущей отца: «Она сейчас как сумасшедшая стала, все ходит по комнате – из угла в угол. Как заключенная за час до освобождения» [7, с. 173].

Герои произведений А. Кана всегда стоят перед выбором. Свой экзистенциальный выбор они совершают вопреки опасности и, порой, страха собственной гибели. Корейский русскоязычный автор «волен работать в самых разных стилях и манерах – архаической, реалистической, модернистской, – выстраивая свой сюжет линейно или метафорически, играя с языком или относясь к нему слишком буквально, используя те или иные уровни художественной условности, создавая одно- или многоэтажные произведения, кому как по силам. Суть не в этом, а в том, что всех нас, как это видно из “Книги белого дня”, объединяет один пронзительный посыл совершенной любви к несовершенному миру, через который наша стойкая, дерзкая литература, в своих лучших проявлениях, своим чистым голосом присоединяется к хору литературы мировой» [8, с. 271].

Творчество корейских и немецких авторов, пишущих на русском языке, разворачивается в условиях языкового и литературного трансграничья, в связи с чем актуализируется понятие имагологического дискурса, посредством которого происходит межнациональный контакт, диалог «своего» и «чужого», узнавание «другого». Авторами коллективной монографии «Литературное трансграничие: русская словесность в России и Казахстане» утверждается, что «исследование функций литературного имагологического дискурса представляется перспективным направлением» [9, с. 262], в связи с тем, что «имагологический аспект исследования направляет интерес к поликультурализму, взаимоотражению культур, обогащенной за счёт других культур национальной культуре» [9, с. 190]. В этом ракурсе представляет несомненный интерес новая повесть Елены Зейферт «Плавильная лодочка», имеющая подзаголовок «Карагандинская повесть» [10]. Е. Зейферт родилась в Караганде, более 10 лет уже живет в Москве. Казахстан, Германия, Россия – эти страны – в ее жизни, поэзии, прозе, судьбе.

Интересны отношения, которые раскрывает автор, между собой и повестью, включая в текст повести метатекст: «Рождающееся произведение как энергетический напиток, им хочется напиться, но теряешь землю из-под ног, летишь, а рядом – берлинские стены, камни на шее, лето без дождей. Ты везде нужен. И гедонизм творчества воспринимаешь как каприз, эгоистический маневр, детский трюк, дающий возможность мнимого ничегонеделания» [10]. В повесть вплетено множество голосов, фактов, разножанровых фрагментов, и автор, рефлекслируя по поводу процесса творчества, замечает: «В руках оказываются то лирические пустоты, то эпические нитки. <...> У меня порой нет времени даже

обдумать, почему приходят те или иные фрагменты, а нужно раздвинуть, отодвинуть друг от друга окружающие меня внешние факты и события, как мысли при медитации, иначе облепившие меня выюны внутренних смыслов заглушат друг друга» [10].

Эпиграфом первой части повести Е. Зейферт становятся слова: «Изгнанник укачивает в себе дом» [10]. Концепт дома, многократно репродуцируясь в тексте, приобретает статус лейтмотива, пронизывающего повесть и сшивающего ее разнородный материал в целое мира. Дом как окружающее человека пространство, призванное защитить его от внешнего мира, превращается в сознании героя-изгнанника в нечто, само требующее защиты: «Внутри каждого человека – зародыш дома. Когда человека гонят прочь, его внутренний дом сворачивается в ещё не родившегося младенца. Изгнанник может не догадываться об этом, но он жив этой истиной. Он сидит на корточках, наклонившись вперёд, и укачивает в себе дом» [10]. Память возвращается во времена, когда дом, в котором «на печке варится тыквенная каша, на столе лежит нарезанный к обеду хлеб», в одночасье превращается в пепел: «Дом горит, похожий на болезненный алый шрам» [10]. «Картина дома Христиана Августа на мгновение всплывает в памяти Люки – синей масляной краской покрашен фасад, резные цветы на калитке – и скукоживается, умалется, исчезает. Рига и сушилка у рухнувшего дома из пепла» [10]. Изгнанник, укачивающий в себе дом, находится в постоянном поиске истинного Дома, который в повести оборачивается то теплушкой, то ветхим домиком, врастающим в землю, то кукольным домиком с вырезанной из жести мебелью. А «плавильная лодочка», давшая название повести, «похожа и на лодку, и на люльку, и на гроб» [10].

Ощущение дома приходит к Анне, родившейся на новой родине – в Караганде: «Вечерний запах у дома детский, мягкий. Палисадник и петуньями, душистым табаком и золотым шаром оберегает дом с одного края, яблоневый сад и малинник – с другого. Парадный вход застеклён, мелкие окошки холодной веранды. Крашеное крыльцо, которое Аня и Йоханна моют по очереди. В доме принято закрывать ставни на ночь» [10]. Так младенец-дом вырастает до состояния Дома как пространства защищенного и защищающего.

В «карагандинской повести» Е. Зейферт все сложные для немецкого этноса времена «протекают одновременно, меняются только пространства, их декорации и одежды. Повествование всегда идёт в настоящем времени и синхронно, будь то изображение эмиграции из Германии в Россию, раскулачивания, войны, депортации, трудармии, эмиграции из России в Германию» [10]. Это рассуждение непосредственно включено повесть как текст в тексте, представляя собой авторский метатекст, который приоткрывает завесу тайны творчества и мироощущения автора.

В повести высока концентрация фактографии и документализма. Документ и история раздвигают нарративные рамки произведения, автором которого Е. Зейферт называет язык. «Повесть написана на русском языке, но герои говорят на немецком языке XIX века (Люка и его семья), на диалекте поволжских немцев (Марийка, Лидия, Марк Феликс, Фридрих и другие), на современном немецком языке (Юлиан)... При лирической густоте тем не менее есть и общая фабула, и отчетливые фабулы-прожилки частных судеб. Люка Зигфрид приезжает с семьей в Россию, морем из Любека, попадает в Оранденбаум, затем обзормом идет через Москву в Поволжье. По дороге умирает его сын Пауль. Чужая земля принимает в себя первую жертву. Но она становится родной» [11, с. 86].

Дом – Родина – чужая земля – родная земля. Так концептуально выстраиваются в произведениях Александра Кана и Елены Зейферт основные темы и смыслы. Творчество корейских и немецких авторов, пишущих на русской языке в условиях инонационального окружения, вписывается в процесс глокализации (англ. Glocalisation) как явления культурного развития, проявляющегося в разнонаправленных тенденциях, приводящих к сохранению и усилению национальных отличий, которые в контексте глобализации должны, казалось бы, размываться и исчезать.

В современном сравнительном литературоведении мировой литературный процесс все активнее позиционируется как *новая модель посткультуры*, позволяющая вести речь о современном и постсовременном литературоведении и новом феномене «дискурса гибридности». Аналитическое осмысление картины развития литератур Казахстана через призму трансграничности и инонационального восприятия в аспекте межкультурного взаимодействия – таким представляется путь развития отечественного сравнительного литературоведения, в котором исследование литературного диалога прозаиков, поэтов, драматургов и публицистов, представляющих различные этносы в мультикультурном литературном процессе, занимает особо важное место.

Библиографический список

1. Ермошина Г. *В поисках божественного слова*. Знамя. 2010; 5: 79 – 82.
2. Наумова Е.С. *Латинский язык в трудах М.В. Ломоносова. Теория и история искусства*. Вып. 1. Отв. ред. А.П. Лободанов. Москва: Издательство Московского университета, 2012: 42 – 46.
3. Чувакин А.А. *Основы филологии*: учебное пособие под ред. А.И. Куляпина. Москва: Флинта: Наука, 2012.
4. Гафаров Х.С., Гафарова Ю.Ю. Казахстан – Беларусь: культурное взаимодействие в условиях глобализации. *Культурное наследие в диалоге традиций*. Материалы форума писателей и культурологов Казахстана и Беларуси. Отв. ред. М.А. Можейко. Минск: Бел. гос. ун-т культуры и искусств, 2009: 107 – 117.
5. Ломидзе Г., Мегрелишвили Т., Модебадзе И. *Судьбоносные биографии*. Тбилиси: Издательство «Мцигибари», 2011.
6. Багно В.Е. *Миф – образ – мотив. Русская литература в контексте мировой*. Санкт-Петербург: Издательство Пушкинского Дома, издательство «Вита Нова», 2014.
7. Кан А. *Коридор. Дорожка феи в саду*. Сборник пьес корейских авторов. Алматы: «RUAN», 2006: 161 – 193.

8. Кан А. *Книга белого дня*. Тараз: Сенім, 2010.
9. *Литературное трансграничье: русская словесность в России и Казахстане*. Отв. ред. В.И. Габдуллина. Барнаул: АлтГПУ, 2017.
10. Зейферт Е. *Плавильная лодочка*. Волга. 2018; 9. Available at: <http://www.zh-zal.ru/volga/2018/9-10/plavilnaya-lodochka.html>
11. *Мировой литературный процесс: контент, направления, тренды*: учебное пособие. Отв. ред. С. Ананьева. Алматы: Фильм ордасы, 2017.

References

1. Ermoshina G. *V poiskah bozhestvennogo slova*. Znamya. 2010; 5: 79 – 82.
2. Naumova E.S. *Latinskij yazyk v trudah M.V. Lomonosova. Teoriya i istoriya iskusstva*. Vyp. 1. Отв. ред. А.Р. Lobodanov. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2012: 42 – 46.
3. Chuvakin A.A. *Osnovy filologii*: учебное пособие под ред. А.И. Kulyapina. Moskva: Flinta: Nauka, 2012.
4. Gafarov H.S., Gafarova Yu.Yu. *Kazahstan – Belarus: kul'turnoe vzaimodejstvie v usloviyah globalizacii. Kul'turnoe nasledie v dialoge tradicij*. Materialy foruma pisatelej i kul'turologov Kazahstana i Belarusi. Отв. ред. М.А. Mozhejko. Minsk: Bel. gos. un-t kul'tury i iskusstv, 2009: 107 – 117.
5. Lomidze G., Megrelishvili T., Modebadze I. *Sud'bonosnye biografii*. Tbilisi: Izdatel'stvo «Mcijobari», 2011.
6. Bagno V.E. *Mif – obraz – motiv. Russkaya literatura v kontekste mirovoj*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Pushkinskogo Doma, izdatel'stvo «Vita Nova», 2014.
7. Кан А. *Koridor. Dorozhka fei v sadu*. Sbornik p'es korejskih avtorov. Almaty: «RUAN», 2006: 161 – 193.
8. Кан А. *Книга белого дня*. Тараз: Сенім, 2010.
9. *Literaturnoe transgranich'e: russkaya slovesnost' v Rossii i Kazahstane*. Отв. ред. В.И. Gabdullina. Barnaul: AltGPU, 2017.
10. Zeyfert E. *Plavil'naya lodochka*. Volga. 2018; 9. Available at: <http://www.zh-zal.ru/volga/2018/9-10/plavilnaya-lodochka.html>
11. *Mirovoj literaturnyj process: kontent, napravleniya, trendy*: учебное пособие. Отв. ред. С. Ананьева. Алматы: Фильм ордасы, 2017.

Статья поступила в редакцию 25.03.19

УДК 821.512.141

Batirshin Sh.F., senior teacher, *Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia)*, E-mail: br.shamil@mail.ru

IMAGES OF MYTHICAL ANIMALS IN THE RUSSIAN, BASHKIR AND CHINESE LINGUOCULTURES. The article provides a comparative linguistic-cultural analysis of images of mythical animals and birds on the material of Russian, Bashkir and Chinese myths and legends. The research material is the Bashkir epic "Ural Batyr", Bashkir folk tales, Russian and Chinese tales and legends. For more than one hundred names of animals and birds, lexical equivalents were chosen for comparative analysis – names of animals and birds characterized by magical properties. In the process of analyzing the semantics of the selected lexemes and ways of symbolizing these animals and birds, in the works of folklore, universal and nationally specific ways of interpreting their appearance, qualities, and magical abilities are revealed. Phraseological units are analyzed with these zoonym components, in which their characteristics are given, assessed in the prism of the national culture.

Key words: mythological thinking, image, mythical creatures, linguoculture, symbolization.

Ш.Ф. Батыршин, ст. преп., *Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа*, E-mail: br.shamil@mail.ru

ОБРАЗЫ МИФИЧЕСКИХ ЖИВОТНЫХ В РУССКОЙ, БАШКИРСКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В статье дается сопоставительный лингвокультурологический анализ образов мифических животных и птиц на материале русских, башкирских и китайских мифов и преданий. Материалом исследования являются башкирский эпос «Урал батыр», башкирские народные сказки, русские и китайские сказки и предания. Из более чем ста наименований животных и птиц для сопоставительного анализа выбраны лексические эквиваленты – наименования животных и птиц, характеризующихся волшебными свойствами. В процессе анализа семантики отобранных лексем и способов символизации этих животных и птиц в произведениях фольклора выявляются универсальные и национально специфические способы интерпретации их внешности, качеств, волшебных способностей. Анализируются фразеологические единицы с данными компонентами-зоонимами, в которых дана их характеристика, оценка в призмe национальной культуры.

Ключевые слова: мифологическое мышление, образ, мифические существа, лингвокультура, символизация.

Современная языковая картина мира представляет собой многовековой вербализованный опыт познания мира человеком. Известно, что исходные когнитивные понятия в ней носят универсальный характер и находят выражение в картинах мира разных народов. В течение длительного культурно-исторического опыта каждый народ сформировал свою культуру, и картина мира приобрела этнически специфические черты. Однако архетипические образы сохранились в языковом мировидении всех народов, а потому можно утверждать, что мифологические его истоки, сохранившиеся в национальных языковых картинах мира, имеют много общего.

Система миропонимания народов, носителей разноразличных языков, их культурно-исторический опыт познания мира восходит корнями к мифологическим воззрениям и наивным знаниям о мире как среды жизнедеятельности древних людей. Описание природы и природных явлений, животного и растительного мира нашло отражение в народных преданиях, легендах, мифах, пословицах и фразеологическом фондах языков. Мифы создавались как описание божественного, небесного начала в мире, открывали перед людьми потусторонний мир, поэтому сведения о мироздании, изложенные в мифах, считались в народе достоверными. Лингвокультурологический анализ таких форм культурного наследия народа дает возможность выявить способы осмысления различных реалий действительности, в частности образов животных и птиц, особенно тотемных и мифических, в призмe национальной культуры и менталитета.

В данной статье представлено лингвокультурологическое описание образов мифических животных, которые, по словам Р.Х. Хайруллиной, можно условно назвать «конструктами человеческого воображения» [1, с. 97].

В рамках антропоцентрической лингвистики большое внимание уделяется изучению человеческого фактора в языке. Одним из особенностей выражения человеческого фактора в языке является антропоморфизм в отражении объективного мира языковыми средствами. Это свойство как бы пронизывает языковую картину мира, поскольку в ней познающий субъект представляет свое видение реалий и явлений мира, которые мыслятся им как созданные по «своему образу

и подобию». Процессы метафоризации, символизации, олицетворения – вот неполный перечень языковых явлений, в основе которых лежит антропоморфное мировосприятие. Мифология также не является исключением. Боги, волшебные предметы и существа в полной мере обладают характерными чертами самого человека – они умеют говорить, их жизнедеятельность протекает по привычному для людей сценарию, но в то же время они обладают теми чертами, которых нет у обычных людей – бессмертием, невиданной силой, умением перевоплощаться, волшебными способностями. Так же, как и представители человечества, они могут олицетворять добро и зло, характеризоваться положительными или отрицательными чертами. Представителей другого мира с положительными чертами человек создал себе в помощь, а действие разрушающих сил природы символизировал, как злые силы.

Само понятие антропоморфизма отражает общечеловеческий принцип мировосприятия и находит отражение в языковой картине мира любого народа, в том числе и в мифологической. Это подтверждается анализом ее содержания и структуры.

Следовательно, в основе мифологического мировоззрения разных народов лежат общие формы осмысления объективного мира, таинственного и опасного, существ, его населяющих, природных явлений, в результате чего формируются наглядно-чувственные образы животных и птиц как олицетворения добра и зла, существование которых недоказуемо, но которые воспринимались древними людьми как реальные. Такие общие формы осмысления единого мира В.А. Маслова называет культурными универсалиями. «Это сходные для всех культур элементы (наличие языка, изготовление орудий труда, мифы, танцы и т. д.» [2, с. 192]. Интересен факт, что в мифах разных народов описываются одни и те же образы животных и птиц, что демонстрирует универсальный характер мифологического мышления. Более того, в их внешности всегда присутствуют черты реальных животных и птиц, на которых древний человек охотился, встречал в лесах, озерах, болотах. Поэтому можно утверждать, что мифические животные были созданы человеческим воображением на основе реальных существ, но

наделялись волшебной силой. Именно в этом находит отражение антропоморфность человеческого мышления.

Среди мифических животных можно выделить несколько разных видов. Это образы получеловека-полузверя. В греческой мифологии описываются *кентавр* (конь с торсом человека), *сатиры* (козел с торсом человека). В славянской мифологии описывается *Иван Медведко*, получеловек, полумедведь, тотемное животное для славян. Многие животные в народных сказках и преданиях лишь персонифицированы. Оставаясь представителями животного мира, они обладают некоторыми способностями человека, их жизнь и быт устроены так же, как у человека, но каких-то волшебных способностей они не имеют. Это, например, образы медведя – Михаила Потапыча, Лисы Патрикеевны, зайца – Косога, сойки, волка и других в русских сказках, образы волка, медведя, верблюда в башкирских сказках, зайца, лисы, собаки в китайских сказках. Третья группа мифических животных – это плод воображения людей, смешение внешних и внутренних качеств живых и неживых существ. Например, в башкирской мифологии *эйэ* – дух, который есть у любой местности (горы, озера, даже могилы).

В силу антропоморфизма мифологического мышления многие мифические существа не только принимают облик животного с человеческими способностями, например, говорить, но и часто имеют человекоподобный вид: в русской мифологии *водяной*, *леший*, *Кощей бессмертный*, в башкирской мифологии – *шурале*, *бисура*, *юха-демон*.

Сопоставительный анализ русской, башкирской и китайской мифологии показывает, что, несмотря на различия культур, в них присутствуют животные и птицы, сходство которых демонстрирует единый механизм познания мира древними людьми.

Каждая из культур имеет богатые культурно-исторические корни, в течение тысячелетий в них сформировались специфические черты, обусловленные историей, образом жизни народа, его обычаями и традициями, условиями их проживания. Однако, как отмечают ученые, именно универсальный механизм формирования мировоззрения народа становится основой аналогичных образов мира. В.А. Маслова, исследуя мифы как форму реализации коллективного бессознательного и совокупности архетипов, пишет о том, что «миф – это след того, о чем думал, во что верил и что чувствовал древний человек, фактически – это философия его жизни, но это еще и творчество, при котором фантазия принималась за реальность» [2, с. 194]. Фантазия древних людей не была пустым вымыслом, потому что она основывалась на описании явлений природы, живых существ, которые жили рядом с человеком. Но у них не было объяснения каким-либо природным фактам, и тогда в соответствии с наивными знаниями о природе создавался мифический образ. С другой стороны, у древних людей был сильный страх перед стихиями – огнем, водой, ветром, что также порождало веру в их сверхъестественное происхождение.

Как известно, в описании языковой картины мира любого народа важное место занимает среда его проживания и его окружение, прежде всего растительный и животный мир. Зоонимы – это лексическая группа, которая обладает высокой активностью в создании разных языковых единиц, посредством которых человек описывает окружающий мир – фразеологизмы, пословицы, производные слова, прецедентные феномены и т. д. По своему составу данная лексико-семантическая группа достаточно разнородна: это названия животных и птиц (домашних и диких), насекомых, земноводных. Особое место в этой группе занимают наименования мифических животных.

Дадим лингвокультурологический анализ мифических животных и птиц в русской, башкирской и китайской лингвокультурах на примере образов дракона и волшебных птиц. В русской мифологии это *Змей Горыныч*, птицы *Гамаюн* и *Жар-птица*, в башкирской мифологии – *Аждаха*, птицы *Самрау* и его дочь *Хумай*, девушка-лебедь, в китайской мифологии – *дракон*, птица *феникс* и *цилинь* (единорог).

В русской мифологической картине мира, по мнению ученых, соединились языческие и христианские представления о мире. Мифические животные и птицы – это воплощение добра и зла. Образ Змея Горыныча, огнедышащего дракона, обычно с тремя головами и крыльями, живущего по одним преданиям в горах, по другим – на берегу огненной реки – границы с царством мертвых, олицетворяет злые силы. На русских лубочных картинках это существо изображалось с широкими когтистыми лапами и с хвостом в виде стрелы. По русской традиции, у Змея имеется отчество – Горыныч, что свидетельствует о его высоком сакральном статусе. В русских преданиях и сказках богатыри сражаются со Змеем Горынычем и побеждают его. Иногда он описывается как сильный, но глуповатый зверь, которого богатыри берут не только силой, но и хитростью. В русском языке, наряду со словом *змея*, используется слово *змей*, которое по аналогии с мифическим существом характеризуется отрицательной оценочностью (ср. *зеленый змей* – образное обозначение пьянства). В современной русской культуре Змей Горыныч стал прообразом детской игрушки – бумажного змея в виде скрепленных рейками листа цветной бумаги с полосками вместо хвоста, который запускается в небо, и он парит под воздействием ветра.

В русской (славянской) мифологии также говорится о волшебных птицах. Птица Гамаюн – посланница славянских богов, она предвещает счастье, рассказывает будущее. Жар-птица – персонаж многих народных и литературно обработанных сказок. Она исполняет желания. Ее образ аналогичен образу птицы феникс, умеющей возрождаться из пепла. Первоначально образ жар-птицы сим-

волизовал вечную молодость (она ела молодильные яблоки), ее перья светились и давали тепло, а если падали на землю, потом превращались в золото. Позже она стала олицетворять воплощение мечты. Фразеологизмы *найти перо жар-птицы*, *схватить жар-птицу за хвост* означают исполнение желаний, счастье, везение в делах. Ее образ представлен в русских сказках «Царь-девица», «Жар-птица и Василиса-царевна» и др.

Образы волшебных животных и птиц описываются и в башкирских легендах и преданиях. В башкирском эпосе «Урал батыр» главный герой рассказывает об Аждахе: «Слышал я – недалеко отсюда есть страна Аждаха-змея, Падишах там по имени Кахкахи Жил, волшебной палкой владеет. Она, при желании, огнем вспыхнет, а если надо – водой разольется Или поднимет такие ветры, что страшнее, чем ураганы» [3]. В эпосе «Урал батыр», «Акбузат», «Заятулак менен Һыуһылыу» и других фольклорных произведениях описывается его внешний вид, повадки, отношение к людям: это тысячеголовый злой дракон с огнедышащей пастью. Он обитает на болотах, в реках и озерах, летает на гору Каф-тау (так называли в древнетюркских источниках Кавказские горы). Его образ связан с жертвоприношением – в обмен на это он разрешал людям брать воду из источников. Аждаха выступал олицетворением зла, агрессии, темных сил, с ним сражались батыры во имя освобождения своего народа, родной земли. В башкирском языке у слова *аждаха* развилось переносно-метафорическое значение «О человеке. Злой, агрессивный, жестокий человек».

Другими мифическими персонажами в башкирских преданиях были волшебные птицы – Самрау и его дочь Хумай, девушка-лебедь. Самрау – царь птиц-небожителей, повелитель трех миров: верхнего, мира богов, среднего, мира людей, где он является повелителем птиц, и нижнего – мира демонов, дивов и темных сил. Самрау – добрый и справедливый повелитель, символ добрых сил, он помогает людям. Название Божества Самрау в фольклористической литературе обычно связывается с наименованием мифической птицы Сэмре 'Самри', Сэмрегош 'Самригуш', в основном зафиксированной в башкирских народных сказках. Так, например, в сказках «Айыугулак», «Камыр-батыр и баба-яга» Самригуш является огромной птицей, живущей на вершине самого высокого в мире дерева и имеющей птенцов, которых каждый год съедает Аждаха [4]. У него две дочери – Хумай и Айхылыу. Хумай – священная птица-феникс, птица счастья. Этот образ характерен для мифологии всех восточных народов. Несмотря на красивую внешность (хума – гриф, падалицы), образ этой птицы овеян добром, положительной коннотацией. Сопоставляя мифы народов мира, можно отметить генетически близкие образы башкирской Хумай, русской птицы Гамаюн, иранской Хомаюн как вещей птицы, приносящей людям счастье. По преданиям этих народов, убивший птицу Хумай умирает сам.

В китайской мифологии так же, как в русской и башкирской, нашли отражение образы волшебных животных и птиц – это дракон, птица феникс и цилинь (единорог). Как отмечает В.Бондаренко, «мифы в Китае не подвергались литературной обработке, не стали ядром официальной культуры и в их традиционном виде являют собой смешение, даже механическое наложение первобытной фантастики и этико-космологических воззрений» [5, с. 4]. В мифах Китая воплощена правда жизни в её естественном хаосе.

Китайский дракон, в отличие от аналогичных образов русской и башкирской мифологии, – олицетворение доброго начала, он ассоциируется со стихией воды. Древней традицией в Китае является праздник драконых лодок. С ним также связан культ плодородия. В китайской культуре образ дракона – собирательный образ, так как в легендах выделяется четыре породы драконов, каждый из которых выполняет свою миссию: стережет недра, управляет погодой, ведает водоемами, возит богов по небу на колесницах. Издревле дракон был символом императорской власти. Он изображался на различных предметах, в архитектурных сооружениях, в письменных источниках [6].

Волшебным животным является у китайцев и цилинь (чилинь). Это единорог, во внешности которого соединились черты разных реальных животных: быка, волка, коня, оленя. Он питается растительной пищей и является безобидным для людей и других животных. Цилинь живет более двух тысяч лет. О его волшебных способностях писал еще Конфуций: «он может ходить по воде и парить в небе». Цилинь – воплощение добрых сил природы. Если китайскую птицу Феникс китайцы считают царицей птиц, то цилиня называют королем среди зверей.

Общим для мифологии разных народов, в том числе и китайской мифологии, является волшебная птица феникс. Генетически этот образ восходит к мифам Египта.

В преданиях разных народов описывается ярко-красное оперенье птицы, её способность в опасности сжигать себя и восставать из пепла в виде птенца. Она исцеляет любые раны и болезни, придает человеку веру в лучшее. Феникс – символ возрождения. Образы дракона и феникса использовались в китайской культуре для обозначения императорских особ – императора называли небесным драконом, его жену – земным фениксом.

Образы дракона, цилиня и феникса нашли яркое выражение во фразеологии китайского языка. «Эти образы порождены фантазией и воображением людей, но, тем не менее, они считаются священными», – отмечает Хао Хуэйминь [7, с. 20]. В китайской фразеологии образы дракона, цилиня и феникса всегда характеризуются положительной коннотацией.

Например: кит. 天上石麟 (букв. Лесной каменный цилинь) – лестный отзыв о ком- или чем-либо; кит. 学如牛毛, 成如麟角 (букв. Тех, что учится – словно шер-

стинок у буйвола, а тех, кто добивается результатов – словно рогов у цилиня) – образная интерпретация талантливого человека, он уникален; кит. 凤鸣朝阳 (крик феникса на восходе солнца) – счастливая примета для исполнения желания. Образ феникса символизирует любовь, семейную гармонию, счастливое супружество: кит. 鸾凤和鸣 (букв. два феникса согласно поют). Дракон – повелитель стихии, поэтому во фразеологизмах его образ интерпретируется как проявление природных сил: кит. 龙王爷过江 – 风大雨大 (букв. его сиятельство дракон переходит реку – сильный ветер с дождем) – о беде, беспорядке; кит. 云起龙骧 (букв. Облака поднялись – дракон взмыл ввысь) – возвыситься, подняться по социальной лестнице.

Сопоставительный лингвокультурологический анализ репрезентации образов волшебных животных и птиц в мифологической картине русского, башкирского и китайского народов, позволил выявить общие и национально специфические способы их описания и интерпретации. Несмотря на различия культур и языков, в сопоставляемых лингвокультурах много общего. Это обусловлено, прежде всего, универсальным характером первобытного мышления, воспринимающего объективную действительность как разделенную на мир человека и мир богов. Явления природы, которые древний человек не мог объяснить, он приписывал действию сверхъестественных сил. Осмысление противопоставления добра и зла, доброго начала и темных сил приняло в мифах и преданиях народов образы мифических животных и птиц. Во всех трех рассматриваемых лингвокультурах важную роль в мифологической картине мира играют дракон

и птицы. В русской и башкирской культурах дракон (Змей Горыныч и Аждаха) – олицетворение злых сил, а в китайской культуре образ дракона окружен почитанием и священным трепетом. Это символ императорской власти. Образы птиц также имеют много общего не только в интерпретации их свойств и волшебных способностей, но и в названии: это птица Хумай в башкирской мифологии и птица Гамаюн в русской мифологии. Это обусловлено заимствованием этих образов из более древних мифологий, арабской, египетской. В мифах разных народов птицы выступали посредниками между людьми и богами, отсюда их волшебная сила. Общим является тот факт, что все волшебные животные и птицы имеют устрашающий внешний вид, но при этом характеризуются добрым поведением и помогают людям.

Национально своеобразными являются образы птицы феникс и цилиня в китайской культуре. Их аналогов в русской и башкирской культурах нет.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мифологические картины мира разных народов исторически восходят к более древним культурам, с которыми можно проследить связь, в том числе относительно образов мифических животных и птиц. Национально маркированной является положительная или отрицательная оценочная коннотация, сформировавшаяся в рамках конкретной национальной культуры.

Исследование отдельных фрагментов мифологической картины мира разных народов позволяет прикоснуться к их далекому прошлому и выявить особенности осмысления и интерпретации объективного мира.

Библиографический список

1. Хайруллина Р.Х. *Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию*. Уфа: Издательство БГПУ, 2000.
2. Маслова В.А. *Homo lingualis в культуре*. Москва: Гнозис, 2007.
3. *Урал батыр*. Уфа: Китап, 1981.
4. Хисаметдинова Ф.Г. *Башкирская мифология. Словарь*. На башк. яз. Уфа: Гилем, 2002.
5. Бондаренко В. *Древние легенды и мифы мира*. Москва: Амрита-Русь, 2015.
6. Терехов А.Э. Три аспекта ханских представлений о драконах (лун). *Общество и государство в Китае*: XLI научная конференция. Москва: Вост. лит., 2011: 334 – 352.
7. Хуэйминь Хао. *Фразеобразующий потенциал зоонимической лексики в русском и китайском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2009.

References

1. Hajrullina R.H. *Frazeologicheskaya kartina mira: ot mirovideniya k miroponimaniyu*. Ufa: Izdatel'stvo BGPU, 2000.
2. Maslova V.A. *Homo lingualis v kul'ture*. Moskva: Gnozis, 2007.
3. *Ural batyr*. Ufa: Kitap, 1981.
4. Hisametdinova F.G. *Bashkirskaya mifologiya. Slovar'*. Na bashk. yaz. Ufa: Gilem, 2002.
5. Bondarenko V. *Drevnie legendy i mify mira*. Moskva: Amrita-Rus', 2015.
6. Terehov A. E. Tri aspekta han'skikh predstavlenij o drakonah (lun). *Obschestvo i gosudarstvo v Kitae*: XLI nauchnaya konferenciya. Moskva: Vost. lit., 2011: 334 – 352.
7. Hu'ejmin' Hao. *Frazeobrazuyushchij potencial zoonimicheskoy leksiki v russskom i kitajskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2009.

Статья поступила в редакцию 26.03.19

УДК 81

Bakhaeva L.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: blm.99@mail.ru

LEXICAL MEANS OF GREETING EXPRESSION (WITH REGARD TO THE ENGLISH AND CHECHEN LANGUAGES). The article highlights a problem of speech communication. The situations in which etiquette greetings are used are considered. The author aims to reveal the peculiarities of speech formulas of greeting in different situations using the example of English and Chechen languages. The results of the work is in the fact that the most important role in intercultural communication is played by the knowledge of cultural values, norms and the ability to intercultural reflection. Understanding the reasons for differences in speech acts of native speakers, the correct use by communicators of lexical units in different functional styles contributes to the improvement of intercultural relations. Analysis of the work suggests that the formulas of greeting have a special significance in the culture, traditions and customs of any nation. The results of the study can be applied in the linguistic-cultural and cognitive aspects of language learning.

Key words: categories of communication politeness, greeting, communication, etiquette formulas, language.

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 18-412-200001 Model studies of the communicative behavior of Chechen bilinguals.

L.M. Бахаева, канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: blm.99@mail.ru

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРИВЕТСТВИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект 18-412-200001 Модели исследования коммуникативного поведения чеченцев-билингвов.

Статья посвящена проблеме речевой коммуникации. Рассматриваются ситуации, в которых используются этикетные формулы приветствия. Автор ставит целью раскрыть особенности речевых формул приветствия в разнотилевых ситуациях на примере английского и чеченского языков. Результаты работы заключаются в том, что важнейшую роль в межкультурной коммуникации играют знания культурных ценностей, норм и способность к межкультурной рефлексии. Понимание причин различий в речевом акте у носителей языков, правильное использование коммуникантами лексических единиц в разных функциональных стилях способствуют улучшению межкультурных связей. Анализ работы свидетельствует о том, что формулы приветствия обладают особой значимостью в культуре, традициях и обычаях любого народа. Результаты исследования могут быть применены в лингвокультурологических и когнитивных аспектах изучения языков.

Ключевые слова: категории общения, вежливость, приветствие, коммуникация, этикетные формулы, язык.

Исследование вербальных и невербальных средств выражения в современной лингвокультуре охватывает разные категории общения. Особенно важным среди них является речевой этикет вежливости как главное направляющее в поведении человека для более успешного достижения межличностного взаимодействия в социуме.

Как отмечал Л.С. Выготский, «культура создает особые формы поведения, она видоизменяет деятельность психических функций человека» [1, с. 45].

Существует мнение о том, что в основе культурных различий лежат различия в коммуникации. Основоположник теории межкультурной коммуникации Эдвард Холл высказал идею об однородности и взаимодетерминированности коммуникации и культуры. По его мнению, культура – это коммуникация, а коммуникация есть культура [2, с. 169].

В данной работе дана попытка выделить основные маркеры вежливости – приветствие в английской и чеченской лингвокультурах, которые в основном представляют нормативную лексику в зависимости от речевой ситуации. Например, беседа между близкими или малознакомыми людьми в хороших отношениях или наоборот будет протекать в речевом акте разными путями. Материалом могут послужить тексты художественной литературы, фразеологические обороты, личные наблюдения.

В общении людей большое значение имеют формулы **приветствия**, которые служат связующим звеном и тем самым укрепляют общение говорящих в доброжелательном направлении.

Рассмотрим дефиниции понятия приветствия, а также его синонимы и близкие по форме и содержанию слова.

Так, в словаре Моллера *приветствие* представлено следующими единицами: *regards* (привет); *affability* (приветливость); *affable, friendly* (приветливый); *salutatory, of welcome* (приветственный); *greeting* (приветствие); *welcome* (приветствовать) [3, с. 1204].

В чеченском языке приветствие обозначается словами:

декъалдар (приветствие);
маршалла (привет, приветствие);
маршаллин (приветственный);
саламдала (приветствовать);
кортатагор (поклон, приветствие) [4, с. 821].

Из перечисленных нами определений к слову «приветствие» в английском и чеченском языках четко прослеживается присутствие норм речевого этикета, без которых невозможно вербальное общение, направленное на положительный результат.

В какой последовательности идет приветствие между мужчиной и женщиной, лицами младшего ранга (служебного положения) со старшими и т.п., несмотря на универсальный характер речевого акта, зависит от национальной черты того или иного народа. Во всех указанных отношениях приветствие имеет место в разных стилях и сферах употребления.

Как известно, к простым формулам приветствия относят слова и сочетания слов по времени суток:

в английском языке: *good* (хороший, добрый) + *morning* (утро), *afternoon* (день), *evening* (вечер) и *night* (ночь) – *Good morning, Good afternoon, Good evening, Good night*;

в чеченском языке: *дика хуьлда* (пусть будет хорошим) + *уьйре* (утро), *де* (день), *суьйре* (вечер), *буьйсе* (ночь). Данные сочетания в чеченском языке являются фразеологическими единицами.

- *1уьйре дика хуьлда шун!* – *велякжезира хьаша, дай, йо1 шена т1еко-чух* [5, с. 309].

- *Де дика хуьлда!* Формула приветствия при встрече днем [там же, с. 82].

- *Суьйре дика хуьлда!* Формула приветствия при встрече вечером [там же, с. 226].

- *Буьйсе дика хуьлда!* Формула приветствия при встрече ночью, и пожелание спокойной ночи [там же, с. 6].

Формы категории вежливости ситуативны, то есть зависят от той или иной ситуации общения: официальной или неофициальной [6, с. 17].

Рассмотрим варианты употребления формул приветствия в равносocioальных и нервносоocioальных ситуациях, в которых слова-приветствия могут быть заменены сочетанием слов или целым предложением.

В равносocioальных ситуациях чаще всего используются:

В английском языке: *Are you! To meet you. Hi! Hey. What's up? Well hello! Look who it is! Nice/Pleased to meet you! Why hello there* (сказать красивой женщине, своей возлюбленной). *Morning!*

В чеченском языке:

- *Ватта, Дела! Зага яц х1ара?! Хьо муха кхаьчна, мичара яьлла?* – *чохьха йоплушехьа, хаттарш доладо Алпатас.*

- *Йог1у-у-ш, схьакхаьчна, т1аьхьа бисина ког хьалха а боккхуш! Маара а хлетий, юа хаттарш доладо шиммо а* (Л. Усманов «Кхолламан зераш») [7, с. 39].

- *Ва 1алайкум салам!* – *аьлла, салам схьайцира Абубакара, говрара вьоссина т1евог1учу хьешо хководина куьа а лоцш* (Л. Усманов «Кьу-берзан буйса») [там же, с. 65].

В нервносоocioальных ситуациях чаще всего используются:

В английском языке:

Am pleased to meet you.

Do you do?

Morning (evening, afternoon).

Welcome!

Greetings!

How do you do?

Good afternoon / Good evening.

Все эти маркеры выступают формулами приветствия и выражают признак вежливости в коммуникативном акте при первом знакомстве говорящих, а также деловых встречах.

- *"Hello, Zizi," Brett said.*

- *"I want you to meet a friend," Zizi said. A fat man came up.*

- *"Count Mippipopolous, meet my friend Lady Ashley."*

- *"How do you do?" said Brett.*

- *"Well, does your Ladyship have a good time here in Paris?" asked Count Mippipopolous, who wore an elk's tooth on his watchchain* [8].

В чеченском языке:

Де дика дойла!

Муха 1а шу?

Марша дог1уйла шу!

- *Де дика дойла хьан, Зага! Муха 1а шу, могаш дуй хьан бераш? – хаттарш до, – юучунна х1ун до аша?*

- *Альхамдулиллах! Бераш, цьачунна, могуш ду! Юучунна а цьха бахьанаш леладо, Дала деллачунна реза ду! – доьхьала йистхуьлу х1ара, – шера хаьа кхунна цо дукхьал д1а г1иллакхана хьоттий. – Хьо лаа варий, Шида? (Л. Усманов «Кхолламан зераш»).*

- *Марша дог1уйла шу, хьомсара хьеший! Чу дуйла! Кхихкина, йовхха самовар ю. Керла белиг, печенеш ю. Ас хьошалла лелор ду шуна* (Л. Усманов «Дарц»).

Рассмотрим следующие позиции, в которых приветствие соблюдает определенный порядок.

При встрече англичанам свойственно:

- не произносить с восклицанием слова типа *алло, эй*;

- не выкрикивать, выражая при этом эмоции;

- здороваться на дальнем расстоянии;

- если знакомый со своим спутником, поздороваться нужно с обоими;

- если знакомый в компании друзей, то поприветствовать необходимо всех.

В общении с англичанами обязательно следует соблюдать интонацию, даже если звучит привычной для носителей языка независимо от сферы общения банальное «Hello». Это подтверждает о том, что самое главное в коммуникативном акте это вежливость как категория для успешного диалога. При этом демонстрируется характерная национальная черта общения: сдержанность, воспитанность, аккуратность. Англичане не слишком открыты для собеседника, хотя очень вежливы и внимательны к нему.

Порядок приветствия в английском языке с учётом возрастных категорий, служебного положения в профессиональной деятельности, гендерных особенностей представляется следующим образом:

- первыми всегда начинают приветствие молодые по возрасту старших;

- мужчина приветствует женщину;

- младшая по возрасту женщина – старшую женщину и мужчину;

- лица младшего ранга – старших по службе;

- человек, которого долго ждут, обязательно первым начинает диалог-приветствие;

- входящий в помещение – присутствующих;

- проходящий – стоящего или кого он обгоняет.

Формулы приветствия в чеченском языке имеют свои традиции, несоблюдения которых считается нарушением форм этикета, что является непозволительным для ментальности чеченцев. К таковым относятся взаимоотношения женщин и мужчин, взрослых и детей, старших и младших в доме. Так, если младший не поздоровается со старшим, то это будет выглядеть очень грубо, и сочтется, как неуважение к старшему. Встретив старшего по возрасту путника, младший должен был спешиться, и приветствовать его словами хорошего дальнейшего пути: *Некь дика хуьлда хьан* (Пусть будет счастливым твой путь). Встретив пахаря в поле: *Болх беркате хуьйла, дебуьйла* (Да будет работа благодатной).

В традиции народов Кавказа, в том числе и чеченцев, заложено следующее:

- уважение к старшим;

- пожелание благополучия и добра;

- принцип гостеприимства и взаимопомощи;

- соединение с природой и всем живым;

- сакральное отношение к очагу, огню и отечему дому;

- уважительное отношение и почитание лицам противоположного пола.

Выработанная в течение многих веков, передаваемая из поколения в поколение культура общения чеченцев сохраняет традиционные нормы этикета и поведения [9, с. 140].

В чеченском языке представляется иной порядок приветствия, чем в английском: молодые – старших, мужчина – старшую женщину и мужчину, младшая по возрасту женщина – старшую женщину и мужчину (равный по возрасту мужчину), лица младшего ранга (служебного положения) – старших, старшую женщину и мужчину.

В обеих культурах считается, что первым здоровается человек более вежливый.

Маркером приветствия может служить формула **обращения**.

Обращение непосредственно относится к речевому этикету, так как адресность – это одно из составляющих диалогической речи, которое создает коммуникативное пространство в межличностном общении; обладает характерными признаками речевого стереотипа: фиксация и высокая частотность функционирования в речи, направленные на более успешную коммуникативную беседу.

В некоторых языках нет формального разграничения между формами «ты» и «вы», например, как в русском.

В английском языке весь спектр лексических толкование формы обращения на «ты», которое представляет местоимение *you*. Есть еще одна форма – местоимение *thou*, но она вышла из употребления в XVII веке и встретить можно только в старой поэзии и Библии. Тем самым во всех выражениях беседующих, независимо от официальных и неофициальных ситуаций (употреблений разных конструкций от литературных до грубо-фамильярных), обращение приветствия отражается в местоимении *you*:

Nice to meet you!

How do you do!

В английской лингвокультуре в официальном стиле считается неприличным обращаться к незнакомым людям, пока вы им не представлены. При приветствии часто употребляют: *sir, miss, madam или Miss, Ms, Mrs, Mr, Lady* + фамилия (к людям многоуважаемым).

В чеченском языке нет вежливой формы обращения. При разговоре вместо *вы* – есть, используется *ты* – есть. Личные местоимения *хьо* (ты, вы) употребляется при глаголе:

Хьо мила ю (ву)? (Кто ты (есть))?

Вежливый тон выражается названием при обращении возраста или пола собеседника, например:

Вокха стаг, хьуна х1ун оьшу? (обращение к пожилому мужчине).

Йоккха стаг, хьуна х1ун оьшу? (обращение к пожилой женщине).

При встрече с гостями (употребляется множественное число):

– *Хьеший, шу марша а дог1ийла! – олий, хьалаг1оттий, маршалла хотту мехкарийн тхьамдано. Цул т1аьхьа, сацййна хилла хелхаран бал юа д1аболабо, ловзар шен кьепехь д1адоьду, уггар хьалха т1ебаьхкина хьеший хелха а бохуш* (I. Усманов «Холламан зераш»).

В чеченском языке привычно обращение к незнакомым людям старше по возрасту именем или специальными терминами родства (которые могут и не являться родственниками): *к1ант* – сын, *йо1* – дочь, *ваша* – брат, *йиша* – сестра, *зуда* – женщина (жена).

Итак, каждая культура отличается своими национальными традициями и обычаями, правилами коммуникативного общения, которые формировались на протяжении тысячелетий и развития самой нации.

Знание норм вежливости в любом обществе есть сложное сочетание традиционных черт и международного этикета.

Как отмечал, С.Г. Тер-Минасов, язык – это необходимые знания и носитель культуры, отражающий мир, который хранит и передает знание об этом мире, формирует носителя языка [10].

Проведенный анализ категории вежливости в форме приветствия показал: – «важнейшей задачей коммуникативной этностилистики должно стать описание национальных стилей коммуникации, или коммуникативных этностилей» [11].

– этикетные формулы приветствия понимаются как национально-специфические коммуникативные категории вежливости;

– формулы приветствия представляют целую систему ритуализованных стратегий речевого поведения (вербального и невербального), служащих гармоничным общением при межкультурной коммуникации;

– английское приветствие имеет яркий характер в речевом поведении, демонстрирующий интерес и симпатию к собеседнику;

– в чеченском языке приветствие имеет семантическое содержание (большая часть в виде фразеологических единиц), которое требует при встрече обязательный ответ адресанта как информацию, что делает диалогическую речь чеченского приветствия более длинной по сравнению с английской;

– в коммуникативном поведении обеих культур совершают вербальные знаки приветствия, как со знакомыми, так и с незнакомыми людьми.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Развитие высших психических функций*. Из неопубликованных трудов. Москва: Издательство Академии педагогических наук, 1960.
2. Hall E.T. *The silent language*. Greenwich, CT, 1959.
3. Мюллер В.К. *Полный англо-русский русско-английский словарь. 3 000 000 слов и выражений*. Москва: Эксмо, 2013.
4. Исмаилов А.Т. *Слово*. Элиста: АПП «Джангар», 2005.
5. Байсултанов Д., Байсултанов Д. *Чеченско-русский фразеологический словарь*. Грозный: Книга, 1992.
6. Кривоносова С.А. Отличительные черты выражения вежливости в русском и английском языках. *Современные тенденции развития науки и технологии*. 2015; 3: 17–20.
7. Усманов I. *Хаьржинарш*. Грозный: Союз писателей Чеченской Республики. 2011.
8. Hemingway E. *The sun also*. Available at: <https://lingualeo.com/ru/jungle/ernest-hemingway-the-sun-also-rises-32274#/page/1>
9. Хасбулатова З.И. *Этикет и культура поведения чеченцев как основа нравственной культуры в семейных отношениях в XIX – начале XX в.* Культура и цивилизация. 2018; Т. 8, 2А: 137 – 144.
10. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации*. Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007.
11. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.

References

1. Vygotksij L.S. *Razvitie vysshih psihicheskikh funktsij*. Iz neopublikovannykh trudov. Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk, 1960.
2. Hall E.T. *The silent language*. Greenwich, CT, 1959.
3. Myuller V.K. *Polnyj anglo-russkij russko-anglijskij slovar'. 3 000 000 slov i vyrazhenij*. Moskva: 'Eksmo, 2013.
4. Ismailov A.T. *Slovo*. 'Elista: APP «Dzhangar», 2005.
5. Bajsultanov D., Bajsultanov D. *Chechensko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Groznyj: Kniga, 1992.
6. Krivonosova S.A. Otlitchitel'nye cherty vyrazheniya vezhlivosti v russkom i anglijskom yazykah. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tehnologii*. 2015; 3: 17-20.
7. Usmanov I. *Ha'rzhinarsh*. Groznyj: Soyuz pisatelej Chechenskoj Respubliki. 2011.
8. Hemingway E. *The sun also*. Available at: <https://lingualeo.com/ru/jungle/ernest-hemingway-the-sun-also-rises-32274#/page/1>
9. Hasbulatova Z.I. *'Etiket i kul'tura povedeniya chechencev kak osnova nraivstvennoj kul'tury v semejnijh otnosheniyah v XIX – nachale HH v.* Kul'tura i civilizaciya. 2018; T. 8, 2A: 137 – 144.
10. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur: voprosy teorii i praktiki mezh'yazykovoj i mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: AST: Astrel': Hranitel', 2007.
11. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii*. Moskva: Rukopisnye pamjatniki Drevnej Rusi, 2009.

Статья поступила в редакцию 25.03.19

УДК 81.11

Bobrova T.O., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: tat.bobr@mail.ru*

THE INTERACTION OF COGNITIVE METAPHOR AND METONYMY (BASED ON THE SCRIPTURES). The article deals with a problem of interaction of cognitive metaphor and metonymy in the light of modern approaches of cognitive linguistic theory based on biblical texts, owing to the specificity of religious language, which is a system of metaphors, acting as an organizational principle of knowledge of transcendent concepts. The paper uses methods of general scientific analysis and synthesis of theoretical material, a method of identification of metaphor and metonymy in a coherent text, a method of cognitive analysis of the text. Modern classifications of cognitive metaphors and metonyms, principles of their differentiation are considered. The article analyzes various approaches to the description of metaphonymy, the process of cognitive fusion of metaphors and metonyms, its most frequent models.

Key words: metaphor, metonymy, metaphonymy, conceptual fusion, metaphorical projection.

Т.О. Боброва, канд. филол. наук, доц. каф. Иностранных языков, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: tat.bobr@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КОГНИТИВНОЙ МЕТАФОРЫ И МЕТОНИМИИ (НА ОСНОВЕ БИБЛЕЙСКИХ ТЕКСТОВ)

В статье рассматривается проблема взаимодействия когнитивной метафоры и метонимии в свете современных подходов когнитивной лингвистической теории на основе библейских текстов, что обусловлено спецификой религиозного языка, представляющего собой систему метафор, выступающую в качестве организационного принципа познания трансцендентных понятий. В работе использованы методы общенаучного анализа и синтеза теоретического материала, метод идентификации метафоры и метонимии в связанном тексте, метод когнитивного анализа текста. Рассмотрены современные классификации когнитивных метафор и метонимий, принципы их разграничения. В статье анализируются различные подходы к описанию метафониимии, процесса когнитивного слияния метафор и метонимий, его наиболее частотных моделей.

Ключевые слова: метафора, метонимия, метафониимия, концептуальное слияние, метафорическая проекция.

Когнитивная лингвистика рассматривает язык в качестве когнитивного механизма, с помощью которого человек способен кодировать и трансформировать информацию. Как отмечает Е.С. Кубрякова, результаты исследований в области когнитивной лингвистики дают ключ к раскрытию механизмов человеческой когниции в целом, особенно механизмов категоризации и концептуализации [1, с. 53].

Когнитивный подход к анализу языковых явлений сводится не только к пониманию их лингвистической сущности, но, прежде всего, к пониманию сущности ментальных процессов человеческого сознания, посредством которых он познает окружающий мир. Таким образом, можно утверждать, что все, что есть в языке, отражает ментальные процессы (с определенным преломлением, модификацией) человеческого сознания, однако, не все, что есть в мышлении, отражается в языке.

Когнитивные (концептуальные) метафора и метонимия представляют собой те базовые ментальные механизмы, которые используются человеком для познания явлений внутреннего и внешнего мира, поэтому их изучение важно для понимания закономерностей, связанных с концептуализацией и категоризацией действительности посредством языка [2].

Важно подчеркнуть, что, с одной стороны, изучение метафоры и метонимии невозможно без когнитивного анализа текста, а с другой, полное понимание смыслов, заложенных в любом произведении неотделимо от анализа этих языковых явлений.

В данной работе рассматриваются механизмы взаимодействия когнитивной метафоры и метонимии на основе библейских текстов. Выбор религиозного дискурса обусловлен тем, что религиозный язык представляет собой систему метафор, выступающую основным организационным принципом познания трансцендентных явлений.

Теория когнитивной метафоры, родоначальниками которой явились М. Джонсон и Дж. Лакофф, основывается на следующем тезисе: базисом для метафоризации выступают когнитивные структуры «источника» (source) и «цели» (target), которые структурируются по образцу «источника», что и составляет сущность метафорической проекции [3]. «Источником» при этом, обычно является менее абстрактным, чем «цель», что делает его более доступным для чувственного восприятия.

Классификация когнитивных метафор выделяет следующие типы: ориентационные (пространственные отношения), онтологические (ассоциативная связь деятельности, эмоций или идей с организмами и веществами), структурные (концептуализация абстрактных понятий посредством уже известных детализованных элементов опыта) [4].

Приведем примеры различных типов концептуальных метафор из текстов Священного Писания [5].

Ориентационные метафоры:

1. *For we know that if our earthly house of this tabernacle were dissolved, we have a building of God, an house not made with hands, eternal in the heavens.* (2 Corinthians 5:1) – *«Ибо мы знаем, что когда земной наш дом, эта хижина, разрушится, мы имеем от Бога жилище на небесах, дом нерукотворенный, вечный»* (2 Кор. 5:1)

2. *Yet thou shalt be brought down to hell, to the sides of the pit* (Isaiah 14:15) – *«Но ты низвержен в ад, в глубины преисподней»* (Исаия 14:15).

3. *A wise man's heart is at his right hand; but a fool's heart at his left* (Ecclesiastes 10:2) – *«Сердце мудрого – на правую сторону, а сердце глупого – на левую»* (Екклесиаст 10:2).

В первом и втором примере раскрываются значения концептов «рай» и «ад», которые имеют пространственную ориентацию «вверх» (божественное) – «низ» (дьявольское, греховное) соответственно. В третьем примере пространственная ориентация «правый» – «левый» выражает смыслы «мудрость» (положительная) – «глупость» (отрицательная). Примеры отражают концептуальные метафоры UP, RIGHT IS GOOD, DOWN, LEFT IS BAD (ВЕРХ, ПРАВОЕ – ХОРОШО, НИЗ, ЛЕВОЕ – ПЛОХО).

Онтологические метафоры:

1. *... the LORD heard it; and his anger was kindled; and the fire of the LORD burnt among them...* (Numbers 11:1) – *«... и Господь услышал, и воспламенился гнев Его, и возгорелся у них огонь Господень...»* (Книга Числа 11:1).

2. *Though wickedness be sweet in his mouth, though he hide it under his tongue...; Yet his meat in his bowels is turned, it is the gall of asps within him* (Job 20:12-15) – *«Если сладко во рту его зло, и он таит его под языком своим... то эта пища его в утробе его превратится в желчь аспидов внутри его»* (Иов 20:12-14).

3. *... the love of many shall wax cold* (Matthew 24:12) – *«... во многих охладет любовь...»* (Св. Евангелие от Матфея 24:12).

В первом и третьем примерах концепт «гнев» – «воспламеняющееся вещество», а «любовь» становится «холодным веществом». Во втором примере концепт «зло» концептуализируется в «сладкую пищу», которая затем трансформируется в «желчь аспидов». В этих примерах реализуются следующие метафоры: EMOTIONS ARE SUBSTANCES (ЧУВСТВА – ЭТО ВЕЩЕСТВА), PERSON IS A CONTAINER (ЧЕЛОВЕК – ВМЕСТИЛИЩЕ).

Структурные метафоры:

1. *And thou shalt teach them ordinances and laws, and shalt shew them the way wherein they must walk...* (Exodus 18:20) – *«... научай их уставам и законам Божиим, указывай им путь Его, по которому они должны идти...»* (Книга Исход 18:20).

2. *... and behold, if there be any wicked way and lead me in the way everlasting* (Psalms 138:24) – *«... и зри, не на опасном ли я пути, и направь меня на путь вечный»* (Псалтирь 138:24).

Метафоры в обоих примерах восходят к структурной метафоре LIFE IS JOURNEY (ЖИЗНЬ – ПУТЕШЕСТВИЕ), однако в библейских текстах данная метафора представлена двумя пунктами назначения: один (праведный) ведет к Богу, другой (неправедный, «опасный») – ведет к Сатане.

С точки зрения когнитивной лингвистики метонимия рассматривается как когнитивный процесс, посредством которого одна концептуальная сфера, выступающая в качестве проводника, предоставляет ментальный доступ к другой концептуальной сфере, цели, внутри одной и той же идеализированной когнитивной модели. Подход Г. Раддена и З. Кевечеша к пониманию когнитивной природы метонимии заключается в том, что метонимия является, с одной стороны, концептуальным феноменом, с другой, когнитивным процессом, происходящим только в рамках идеализированной когнитивной модели (ИКМ) [6]. Руис де Мендоса различает два типа когнитивной метонимии:

1. цель-в-источнике (target-in-source), где вся сфера обозначает часть этой же сферы, например: *Do ye thus requite the LORD, O foolish people and unwise?... (Deuteronomy 32:6) – «Сие ли воздаете вы Господу, народ глупый и несмысленный?...»* (Книга Второзаконие 32:6).

2. источник-в-цели (source-in-target), где часть сферы обозначает ее целиком, например: *The heart is deceitful above all things, and desperately wicked...* (Jeremiah 17:9) – *«Лукаво сердце человеческое более всего и крайне испорчено;»* (Иеремия 17:9) [7].

Итак, концептуальная метафора и метонимия в когнитивной лингвистике являются ментальными механизмами, формирование которых происходит в процессе проекции, возникающей между сферой-источником и сферой-целью. Их разграничение базируется на том, что метафорическая проекция основана на принципе сходства, аналогии, сравнения, в то время как метонимия – на принципе смежности. Следовательно, для метафоры главенствующим выступает наличие общих признаков у цели и источника, а для метонимии – сдвиг фокуса внимания с источника на цель или наоборот. Разграничение наблюдается и в функциональном плане, так как для метафоры основная функция – характеризующая, а для метонимии – идентифицирующая.

Однако тот факт, что реализация метафорических и метонимических приемов строится на основе ассоциативной связи, и один и тот же концепт может частично обозначать другой и при этом рассматриваться метафорически, делает разграничение между концептуальными метафорой и метонимией достаточно затруднительным [8].

На сегодняшний день не существует единого отношения лингвистов к данной проблеме: одни настаивают на четком разграничении указанных явлений, другие придерживаются позиции, что концептуальные метафора и метонимия могут принадлежать к одним и тем же сферам, что может приводить к активации какой-то одной ее части по принципу смежности, что может повлечь за собой

ее дальнейшее расширение по принципу сходства. Таким образом, выделяется новая когнитивная единица «метафонимия», сущность которой заключается в концептуальном «слиянии» метафоры и метонимии.

Л. Гуссенс, который предложил основные типы такого взаимодействия: метафора из метонимии – метонимия превращается в метафору; метонимия в метафоре – метафора переходит в метонимию; деметонимизация – метонимия теряет свой метонимический смысл; метафора в метонимии – метафора используется для придания выразительности метонимии [9].

Однако нечёткая классификация и недостаточный эмпирический материал привели к критике данной позиции. Многие лингвисты рассматривают это явление с точки зрения того, что метафонимия представляет собой либо метонимическое расширение, либо метонимическое сокращение метафорического источника или цели, т. е. как когнитивный процесс метафорической проекции, при котором метонимия выступает либо «точкой доступа» к метафорическому сценарию, либо фокусирует наиболее важные аспекты сферы-источника или сферы-цели.

Мы придерживаемся позиции Ф. Руиса де Мендосы, который считает, что наиболее распространенным в плане частотности случаем метафонимии является схема метонимического расширения сферы-цели, внутри которой прослеживаются метонимические связи часть-за-целое [11].

Рассмотрим пример метафонимии из текста Священного Писания: *As it is written, Behold, I lay in Sion a stumbling stone and rock of offence...* (Romans

9:33) – *Как написано: «вот, полагаю в Сионе камень преткновения и камень соблазна...»* (Послание к Римлянам 9:33).

В данном примере «stone», «rock» («камень») рассматривается как один из «барьеров», возникающих на пути человека к Богу, что является наиболее удачной метонимической «точкой доступа» к метафорическому сценарию LIFE IS JOURNEY (ЖИЗНЬ – ЭТО ПУТЬ). В данном сценарии концептуальная метафора «путь» выражена через метафору LIFE IS A WAY TO GOD (ЖИЗНЬ – ЭТО ПУТЬ К БОГУ). «A stumbling stone» («камень преткновения») и «rock of offence» («камень соблазна») служат активаторами сегмента «барьеры» сферы-цели «путь» по метонимической схеме часть-за-целое (по смежности), способствуя дальнейшему концептуальному метафорическому расширению (по сходству): to stumble over stone» («споткнуться о камень») означает «meet an obstacle on the way» («встретить препятствие на пути»).

Таким образом, метафора и метонимия часто вступают во взаимодействие, называемое в современной лингвистике метафонимией, образуя смешение, основанное на расширении метафорической проекции одной из сфер, где метонимия выступает в двух ипостасях: либо в качестве «точки доступа» к одной из сфер, либо в качестве «фокуса» наиболее важных аспектов этой сферы. Данное явление демонстрирует сложность и разнообразие когнитивных процессов категоризации и концептуализации смыслов, заключенных в текстах различной жанровой принадлежности, что было подтверждено проведенным нами исследованием на примере текстов Священного Писания.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. и др. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: МГУ, 1996: 53.
2. Резанова З.И. Метафорическое моделирование: базовые концептуальные модели и ключевые модели текста и дискурса. *Картина мира: язык, литература, культура*. Вып. 2. Бийск, 2006: 120 – 127.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. *Теория метафоры*. Москва, 1990.
4. Lakoff G. and Turner M. 1989. *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
5. *Библия онлайн*. Available at: <https://www.bibleonline.ru/bible/>
6. Radden G., Kovecses Z. (1999). Towards a theory of metonymy. In: K. Panther, G. Radden (Eds.). *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins: 17 – 61.
7. Ruiz de Mendoza, F.J. 2000. "The role of mappings and domains in understanding metonymy". In Barcelona, A. (Ed.) *Metaphor and Metonymy at the Crossroads*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter: 109 – 132.
8. Хахалова С.А. Личность и мораль: между метафорой и метонимией. *Личность и модусы ее реализации в языке*: кол. монография. Москва; Иркутск, 2008: 319 – 359.
9. Goossens L. 1990. "Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action". *Cognitive Linguistics*. 1 (3): 323 – 340.
10. The role of mapping and domains in understanding metonymy. F. Ruiz de Mendoza. *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Ed. by Antonio Barcelona. Berlin; N.Y.: Mouton de Gruyter, 2003: 109 – 132.

References

1. Kubryakova E.S. et al. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moscow: MGU, 1996: 53.
2. Rezanova Z.I. Metaforicheskoe modelirovanie: bazovye konceptual'nye modeli i klyuchevye modeli teksta i diskursa. *Kartina mira: yazyk, literatura, kul'tura*. Vyp. 2. Bijsk, 2006: 120 – 127.
3. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafori, kotorymi my zhivem. *Teoriya metafori*. Moskva, 1990.
4. Lakoff G. and Turner M. 1989. *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
5. *Bibliya onlajn*. Available at: <https://www.bibleonline.ru/bible/>
6. Radden G., Kovecses Z. (1999). Towards a theory of metonymy. In: K. Panther, G. Radden (Eds.). *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins: 17 – 61.
7. Ruiz de Mendoza, F.J. 2000. "The role of mappings and domains in understanding metonymy". In Barcelona, A. (Ed.) *Metaphor and Metonymy at the Crossroads*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter: 109 – 132.
8. Hahalova S.A. Lichnost' i moral': mezhdru metaforoj i metonimiej. *Lichnost' i modusy ee realizacii v yazyke*: kol. monografiya. Moskva; Irkutsk, 2008: 319 – 359.
9. Goossens L. 1990. "Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action". *Cognitive Linguistics*. 1 (3): 323 – 340.
10. The role of mapping and domains in understanding metonymy. F. Ruiz de Mendoza. *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Ed. by Antonio Barcelona. Berlin; N.Y.: Mouton de Gruyter, 2003: 109 – 132.

Статья поступила в редакцию 22.03.19

УДК 82-2

Romanova E.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University, (Barnaul, Russia), E-mail: katrom7@mail.ru

Gubina N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Institute of Culture, (Barnaul, Russia), E-mail: ninotchka4@mail.ru

ERDMAN AND MAYAKOVSKY: DIALOGUE ON THE BACKGROUND PERIOD. The article is solving problems of identifying intertextual strategies and specific addressees-contemporaries of intertextual dialogue in the works of N. Erdman. The work allows finding out a new directions of interpretation of his texts and making familiar the literary portrait period. Researching object in the first place becomes pop dramaturgy, in which the dialogue with contemporaries is presented more clearly. The authors compare dramaturgic works of N. Erdman and V. Mayakovsky, finding out the main similar features in their plays, explaining typological relation: the type of conflict, built on the collision of "former" people in the new era, the methods of the slapstick, etc. The direct textual controversy of the authors, realized in different directions, is considered through the parody of Mayakovsky's artistic and advertising work by N. Erdman.

Key words: drama in 1920s, intertextual strategies, parody, tragicomedy, self-murder, N. Erdman's works, V. Mayakovsky's plays.

Е.Г. Романова, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: katrom7@mail.ru

Н.В. Губина, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: ninotchka4@mail.ru

ЭРДМАН И МАЯКОВСКИЙ: ДИАЛОГ НА ФОНЕ ЭПОХИ

В статье решается проблема выявления интертекстуальных стратегий и конкретных адресатов-современников интертекстуального диалога в творчестве Н. Эрדмана. Данная работа позволяет обнаружить новые направления интерпретации его текстов и прояснить литературный портрет эпохи. Объектом исследования становится, прежде всего, эстрадная драматургия автора, в которой диалог с современниками представлен более явно. Авторы сопоставляют драматургическое творчество Н. Эрдмана и В. Маяковского, обнаруживая в их пьесах ряд общих черт, объяснимых типологической близостью: тип

конфликта, построенный на столкновении «бывших» людей с новым временем, тяготение к приемам буффонады и др. Наряду с этим рассматривается и непосредственная текстуальная полемика авторов, реализованная в разных направлениях, в первую очередь, через пародирование Н. Эрдемана художественного и рекламного творчества Маяковского.

Ключевые слова: драматургия 1920-х, интертекстуальные стратегии, пародия, трагикомедия, тема самоубийства, творчество Н. Эрдемана, пьесы В. Маяковского.

Николай Эрдемман известен современному читателю (зрителю) прежде всего как автор возвращенных из забвения пьес «Мандат» и «Самоубийца», однако жанровый спектр его текстов гораздо шире. Его перу принадлежат скетчи, конференции, обзоры для эстрады, программы представлений, клоунады для цирка, киносценарии, либретто. Часть из них написаны в соавторстве, что затрудняет их изучение для эрдеммановедения. Однако практически в любом из текстов писателя очевиден его уникальный комический дар.

Комизм произведений Н.П. Эрдеммана – как эстрадных, так и театральных – определяется несколькими факторами, среди которых в первую очередь можно назвать склонность к каламбурам, речевым играм, построенным на алогизмах и парадоксах, разнообразие пародийные элементы и конструкции и, конечно, аллюзии и реминисценции, то есть интертекстуальные включения. Впрочем, интертекстуальные компоненты в его текстах могут выполнять одновременно разные задачи, создавая и комический эффект (чужое слово включено в стилистически чужеродный, зачастую резко сниженный контекст) и актуализируя за счет подключения к смысловому полю, например, классических текстов, политические, философские смыслы, демонстрируя литературную преемственность, а могут и маркировать полемику с определенным автором-современником. Среди интертекстуальных адресатов Эрдеммана – классики (У. Шекспир, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский и др.) и современники (С. Есенин, М.А. Булгаков, В.В. Маяковский и др.). В эстрадных текстах, по природе своей злободневных, он делает предметом пародии современные явления культуры и литературы, среди которых театр и его закулисы, творчество «модных» писателей и поэтов и даже литературоведение (подробнее об этом см. здесь [1]).

Интертекстуальные стратегии, реализованные в двух пьесах драматурга, «Мандат» и «Самоубийца», маркированы и отчасти отрефлексируются современной наукой. Работы последних лет нередко интерпретируют драматургию Эрдеммана на фоне той или иной классической фигуры, при этом объединяя его с кем-то из современников, тем самым стараясь наметить типологические связи, прояснить литературный портрет эпохи. Среди таких работ статьи Т.В. Журчевой («Игра с персонажем: «подпольный человек» Ф. Достоевского – Л. Леонова – Н. Эрдемман») [2]; Т. Свербиловой («Страх смерти как жанровый мотив советской модели «комедии с самоубийством» в свете гоголевской традиции (Мыкола Кулиш и Николай Эрдемман)» [3]. Известный славист, исследователь творчества Н. Эрдеммана Джон Фридман в статье, посвященной отголоскам идей Достоевского и Блока в тексте «Самоубийцы», определяет «общие места» эрдеммановедения: «Принято говорить, что в своих произведениях Николай Эрдемман брал пример с Гоголя, Сухово-Кобылина, Островского и других мастеров классической драматургии» [4, с. 19]. Однако литературный диалог драматурга с современниками изучен не достаточно, в том числе потому, что более явно он представлен не в театральной, а именно в эстрадной драматургии.

Вызывает особый интерес литературное взаимодействие Н. Эрдеммана и В. Маяковского. Не секрет, что последний высоко ценил драматургическое мастерство первого: «*Научите меня пьесы писать!*» [5, с. 417]. – говорил Маяковский молодому Эрдемману, несмотря на то, что хронологически его театральные тексты появляются раньше: первая редакция «Мистерии-буфф» датируется 1918-м, в то время как Эрдемман начинает свою карьеру драматурга (на эстраде) в начале 20-х. Возможно, Маяковский, будучи и сам, с одной стороны, опытным эстрадником-декламатором, с другой – автором, ориентированным на риторический жест, звучащее, непосредственно воздействующее, плакатное слово, мог почувствовать особенности эрдеммановского таланта.

Для начала надо отметить, что в драматургических текстах Эрдеммана и Маяковского есть типологическое сходство, объяснимое отчасти их принадлежностью к одной литературной эпохе, к одной литературной нише (сатирической комедиографии, переживавшей свой расцвет).

Произведения Н. Эрдеммана 1920-х годов органично вписываются в контекст литературного процесса. В этот период свои лучшие драматические произведения создают не только В. Маяковский, но и М. Булгаков, М. Горький, Б. Ромашов, Л. Леонов и др. Среди устойчивых, типологических элементов поэтики драматургии этого периода можно, к примеру, назвать тип конфликта, построенный на столкновении «бывших» людей с новым временем. Основой для комического в таком конфликте становится стремление к «внешней» советизации, которую демонстрируют персонажи. Герои «Зойкиной квартиры» (1926) М. Булгакова, «Воздушного пирога» (1924) Б. Ромашова, «Клопа» (1928) В. Маяковского, «Усмирение Бададошкина» (1928) Л. Леонова пытаются или вернуть прошлое, или приспособиться к настоящему. В пьесах Эрдеммана реализованы обе эти тенденции. Герои «Мандата» делают ставку и на союз с новой властью (получение мандата или родственника-коммуниста) и на возврат старой (спасение платья императрицы, мorganатические планы Сметаничей). Персонажи «Самоубийцы» также принадлежат к лагерю «бывших». Одни из них как-то приспособились (писатель, который сидит «в государстве за отдельным столом и все время играет туш» [5, с. 119], другие нет, но все хотят вернуть старые привилегии через смерть

Подсекальникова. Однако наличие в пьесах типичного для комедиографии 20-х конфликта «бывших» с новым еще не свидетельствует о его доминантной роли. Обе пьесы Эрдеммана тяготеют к выходу за рамки бытового театра и сатирического жанра: «Мандат» приближается к жанру трагической буффонады, уровень поставленных в «Самоубийце» нравственно-философских вопросов характеризует ее как трагикомедию. Но вместе с тем присутствие такого типа конфликта диктует и характерные способы его разрешения. Одним из таких способов примирения «бывших» с новой ситуацией становится бракосочетание с социально и политически приемлемым партнером, что называется, союз «труда» и «капитала». Одна из сюжетных линий «Мандата» строится на подобной коллизии. В пьесе «Клоп» В. Маяковского представлен подобный сюжет – нэпманша Розалия Павловна желает выдать дочь за профсоюзный билет Присыпкина.

Персонажам, реализующим этот тип конфликта, часто сопутствует мотив фальсификации социального статуса, подмены происхождения. Такими героями являются Олег Баян («Клоп») и Павлуша Гулячкин («Мандат»), который предьявляет в качестве доказательства правильного происхождения «родственников из рабочего класса». В драматургии 1920-х герой такого типа чаще всего изображен в резко сатирических тонах («Воздушный пирог» Б. Ромашова, «Усмирение Бададошкина» Л. Леонова). Эрдемман же двойю относится к своим персонажам. Под маской «маленького» человека автор, посмеиваясь над ним, видит, однако, человека «вообще»; в смешном, ограниченном и достойном презрения посылке проступает равный всем другим (и автору, и читателю), человек, который также бьется в неподвластной ему ситуации, пытается не всегда благородными средствами справиться с нею. Поданный в таком ракурсе герой, наряду со смехом и презрением, вызывает жалость. Это качество отличает эрдеммановские пьесы от большинства сатирических комедий 20-х гг., в которых авторы беспощадно бичуют своих героев-обывателей.

И Эрдемман, и Маяковский тяготеют к приемам буффонады. Подобное свойство объяснимо, с одной стороны, с позиции контекста эпохи (расцвет литературы, использующей элементы народно-площадной комедии), с другой – конкретно для Эрдеммана – его практикой работы над цирковыми сценариями. Этот опыт он зачастую использует в больших произведениях (см., например, «Мандат» – сцена с двумя лицами Гулячкина, одно из которых – приклеенный к задку портрет Николая II).

Однако наряду с общими чертами, которые можно объяснить типологической близостью, более внимательный анализ эстрадного наследия Эрдеммана даёт возможность увидеть непосредственную текстуальную полемику, диалог литераторов. Так, Маяковский использует в «Клопе» (1929) сюжетный ход из обозрения «Москва с точки зрения» (1924), который Эрдемман создает совместно с Владимиром Массом. Речь идет о финале, где перед зрителем предстает музей для будущих поколений, в котором представлены мещанские фигуры. Такой прием имеет целью показать полную историческую несостоятельность героев. В свою очередь, Эрдемман и Масс при написании 2-й части обозрения «Одиссей» (Одиссей в Америке), не имея собственных «американских» впечатлений, очевидно, пользовались существующей публицистикой, в частности «Мои открытия Америки» Маяковского, о чем упоминает Е. Уварова, составитель сборника «Москва с точки зрения... Эстрадная драматургия 20-60-х годов» [6, с. 365]. В качестве персонажа (участник чемпионата литературной борьбы) Маяковский даже появляется в обозрении «Одиссей», написанной в соавторстве с В. Массом, Д. Гутманом, В. Титомом.

Пародийную рецепцию поэтики Маяковского можно увидеть уже в одной из первых эстрадных «пьес» Эрдеммана, написанной в 1923 г. Это «Гибель Европы на Страстной площади», которую с большим успехом ставили в «Вольном театре» В. Хенкина и в театре художественных миниатюр «Палас» в течение 1924 года. Пьеса, в жанровом отношении тяготеющая к водевилю, сопровождалась куплетами и плясками, любовный сюжет становится проводником для злободневной сатиры. Определяя жанровое своеобразие этого текста, М.А. Шеленок пишет, что «*Эрдемман вводит в структуру пьесы традиционные водевильные приемы (песни-куплеты и танцы) не только для создания легкой комедийной атмосферы, но и, в первую очередь, для сатирического осмеяния отдельных лиц и явлений*» [7, с. 9].

Поэтика заглавия построена на игре слов и пародийной отсылке к работе О. Шпенглера «Закат Европы» (1918). Пространственный парадокс – гибель континента на городской площади – вполне в духе излюбленных каламбуров Эрдеммана. Страстная площадь, название которой восходит к Страстному девичьему монастырю, в водевильном сюжете ассоциируется с другими страстями – любовными. Жорж Красиков, уже четыре месяца добивающийся благосклонности приглянувшейся ему девушки, готов пойти на отчаянные меры для того, чтобы она уже, наконец, пришла к нему домой и упала в его объятия. После того как она упоминает вскользь о том, что она поехала бы к нему только перед лицом неминуемой смерти, например, в глобальной катастрофе, он пускает слух о потопе и скорой гибели Европы. Это срывает, Марья Петровна приходит к нему в

квартиру со словами «что значит падение одной девушки перед падением целой Европы» [8, с. 220]. Однако там же появляются другие персонажи (галерея сатирических портретов), желающие спасти свои жизни, и в конечном итоге Жорж вынужден признаться в обмане, тем самым теряя возможность устроить свою личную жизнь.

Эта небольшая пьеска представляет собой пародию на «Мистерию-буфф» (1918) В. Маяковского. Эрдман использует ту же ветхозаветную тематику, в пьесе присутствуют и потоп, и ковчег – только мнимые, героическая патетика трансформируется, трансформируется из глобального катаклизма в мелкое бытовое происшествие. Если сатире Маяковского присуща эпичность, высота замысла и широта описываемых картин, то здесь все это нещадно высмеивается.

Красиков делает вид, что он строит ковчег, для того чтобы Марья пришла к нему «спасаться», тем более что они как раз составляют «пару». Однако об этом узнают живущие поблизости обыватели (хозяева кафе и их слуга, две Дамы и Молодой человек, еврей и его семья) и в ужасе пытаются спастись. Отождествление их самих с библейскими «тварями», а Красикова с Ноем представлено в сугубо «маяковском» контексте: узнав, что Жорж якобы собирается строить ковчег у себя в квартире, народ решает пойти к нему: «Пусть он нас возьмет вместо семи пар нечистых» [8, 219], говорит один из персонажей, тем самым уравнивая себя и остальных обывателей с героическими пролетариями Маяковского. Есть здесь и свой «Индийский раджа» (индейский гость, который приехал из Индии и поёт куплеты о том, как ему понравилась Москва и нэпманы), в некотором смысле – даже «Человек просто», имя которого зашифровано в названиях кинофильмов, на которые ходят Жорж и Марья. Высокая патетика «Мистерии-буфф» комически низводится в пьесе буквально до грязного белья: когда вся компания спасающихся является к ничего не подозревающему Красикову, хозяйка говорит: «Вещей у нас, гражданин, не много. Бельишко там, которое все по уставу взяли, семь пар чистых и семь пар нечистых» [8, с. 220]. Подобная пародия органично вписывается в ряд текстов Эрдмана, отражающих его сатирическое отношение к героико-революционным опусам начала 20-х с их высоким пафосом и публичной патетикой.

В тексте непосредственно звучит фамилия Маяковского, когда Эрдман пародирует его рекламную продукцию. Жорж доволен произведенным эффектом и отмечает, что «даже ГУМ выпустил новый плакат с поэмой Маяковского «Хватайтесь все за этот спасательный круг – дешево, доброкачественно из первых рук» [8, с. 220]. Интересно, что это действительно слова Маяковского, вернее его реклама, созданная в 1923 г. Указавший на этот факт К. Васильев отмечает, что в тексте есть и другая отсылка к этой сфере словесного творчества певца революции: новые галоши, которые покупает Еврей, «вызывают в памяти

еще один рекламный-плакатный стишок Маяковского, сочиненный по заказу Резинотреста <...>: Резинотрест – // защитник в дождь и слякоть. // Без галош // Европе – // сидеть и плакать» [9, с. 302]. Несомненно, Эрдман намекает на этот текст, содержащий упоминание о Европе. Соединяя в пространстве одной пародии высокое, художественное (героическая мистерия) и коммерческое, рекламное творчество Маяковского, Эрдман добивается особого комического эффекта.

В книге «Маяковский: трагедия-буфф в шести действиях» Д. Быков отмечает, что и сейчас «парадоксальную актуальность сохраняют как раз прикладные тексты Маяковского, которыми его попрекали больше всего: реклама, окна РОСТА, агитброшюры, политические стихи, выпады против коллег» [10, с. 14]. Вполне естественно, что Эрдман, по-настоящему остроумный человек и талантливый автор, не оставил без внимания и использовал в собственных целях гремящую смесь антибуржуазно-революционного пафоса и подчеркнутой утилитарности в творчестве футуриста Маяковского.

Однако их интертекстуальные связи достаточно сложны и не ограничиваются сферой комического, пародийного. В пятом действии пьесы «Самоубийца» Подсекальников произносит монолог, начало которого удивительно напоминает стихотворную «лесенку» Маяковского: «Все строительство наше, все достижения, мировые пожары, завоевания – все оставьте себе. Мне же дайте, товарищи, только тихую жизнь и приличное жалованье» [5, с. 163] Начинаясь как исповедь жалкого обывателя и приспособленца, к финалу этот монолог наполняется трагическими интонациями, превращая главного героя в человека, достойного уже не презрения, а сострадания. Трагизм в пьесе вносит также известие о самоубийстве Феди Питунина: истинная жертва остается незамеченной и совершается за сценой. Похожий сюжетный ход почти одновременно с Эрдманом использует в комедии «Клоп» и Маяковский. Попытка самоубийства Зои Березкиной без особого внимания со стороны главных действующих лиц проходит на фоне свадебных приготовлений Присыпкина. Мещанскому, обывательскому желанию героя «у тихой речки отдохнуть» приносится в жертву чистое, глубокое чувство, жизнь человека, женщины.

По мнению Д. Быкова [10, с. 24], сюжет о самоубийстве в пьесах конца 1920-х, вынесенный Эрдманом в заглавие пьесы, использованный в произведении, а затем реализованный в жизни Маяковским, отражает общую тенденцию обесмысливания и обесценивания человеческой жизни на фоне «великой и пошлой» эпохи, когда реальность и литература становятся единым трагифарсом, «трагедией-буфф». И, подчеркнём, диалог «Эрдман – Маяковский» не только воспринимается как неотъемлемая часть этого гипертекста, но в полной мере воплощает его особые интонации, стратегии и смыслы, от откровенно пародийных до подлинно трагических.

Библиографический список

1. Романова Е.Г. Эстрадное литературоведение в театре Н. Эрдмана. *Художественное произведение: структура, дискурс, медиа*: коллективная монография. Барнаул, 2016: 195 – 204.
2. Журчева Т.В. Игра с персонажем: «подпольный человек» Ф. Достоевского – Л. Леонова – Н. Эрдмана. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2015; 1: 184 – 190.
3. Свербилова Т. Страх смерти как жанровый мотив советской модели «комедии с самоубийством» в свете гоголевской традиции (Микола Кулиш и Николай Эрдман). *Труды русской антропологической школы*. 2012; 11: 189 – 200.
4. Фридман Дж. Эхо Достоевского и Блока в пьесе Николая Эрдмана «Самоубийца». *Вестник ТГПУ*. 2011; 7 (109): 19 – 26.
5. Эрдман Н.Р. Пьесы, интермедии, письма, документы, воспоминания современников. Москва: Искусство, 1990.
6. «Москва с точки зрения... Эстрадная драматургия 20-60-х годов». Москва: Искусство, 1991.
7. Шеленок М.А. Путь к «Мандату». *Жанрово-стилевые искания в ранней драматургии Н. Эрдмана*. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2017.
8. Эрдман Н.Р. Гибель Европы на страстной площади. *Современная драматургия*. 1994; 4: 214 – 222.
9. Васильев К. Вдохновляйтесь согласно постановлениям. *Эрдман Н. Самоубийца. Пьесы*. Санкт-Петербург, 2011: 292 – 318.
10. Быков Д.Л. *Маяковский: трагедия-буфф в шести действиях*. Москва: Молодая гвардия, 2016.

References

1. Romanova E.G. 'Estradnoe literaturovedenie v teatre N. 'Erdmana. *Hudozhestvennoe proizvedenie: struktura, diskurs, media*: kolektivnaya monografiya. Barnaul, 2016: 195 – 204.
2. Zhurcheva T.V. Igra s personazhem: «podpol'nyj chelovek» F. Dostoevskogo – L. Leonova – N. 'Erdmana. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; 1: 184 – 190.
3. Sverbilova T. Strah smerti kak zhanrovij motiv sovetskoj modeli «komedii s samoubijstvom» v svete gogolevskoj tradicii (Mykola Kulish i Nikolaj 'Erdman). *Trudy russskoj antropologicheskoy shkoly*. 2012; 11: 189 – 200.
4. Fridman Dzh. 'Eho Dostoevskogo i Bloka v p'ese Nikolaya 'Erdmana «Samoubijca». *Vestnik TGPU*. 2011; 7 (109): 19 – 26.
5. 'Erdman N.R. P'esy, intermedii, pis'ma, dokumenty, vospominaniya sovremennikov. Moskva: Iskusstvo, 1990.
6. «Moskva s točki zreniya... 'Estradnaya dramaturgiya 20-60-h godov». Moskva: Iskusstvo, 1991.
7. Shelенок M.A. Put' k «Mandatu». *Zhanrovo-stilevyje iskaniya v rannej dramaturgii N. 'Erdmana*. Saratov: Izdatel'stvo «Saratovskij istochnik», 2017.
8. 'Erdman N.R. Gibel' Evropy na strastnoj ploschadi. *Sovremennaya dramaturgiya*. 1994; 4: 214 – 222.
9. Vasil'ev K. Vдохновляjtes' s'oglasno postanovleniyam. 'Erdman N. Samoubijca. P'esy. Sankt-Peterburg, 2011: 292 – 318.
10. Bykov D.L. *Mayakovskij: tragediya-buff v shesti dejstviyah*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2016.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 811.111

Ershov D.I., postgraduate (Philology), Russian State Pedagogical University Alexander Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: pismo-69@rambler.ru

AGNONYMIC GROUPS IN THE TRAGEDY “MACBETH” BY W. SHAKESPEARE. The subject of this article is English agnonyms and their groups in the text of the play of William Shakespeare. The analysis of agnonyms makes it possible to identify their essential features and criteria necessary for their subsequent classification and systematization. The study of agnonyms helps better understanding the artistic intents of the work, to eliminate gaps in the active and passive vocabulary

necessary for meaningful reading of any work by W. Shakespeare, to comprehend all the subtleties of storylines and the depth of the author's intent. The text of the tragedy "Macbeth" by W. Shakespeare can be described as a creolized dramatic text, including verbal and non-verbal components, belonging to different semiotic systems. Therefore, the potential agnonymic space of such a creolized text will be characterized as a reference agnonymic dramatic area, the meaning of which agnomys cannot always be taken out of context, as a result, to clarify it one needs to refer to the dictionary (citation reference), doing a certain referral algorithm of actions.

Key words: agnomys, agnonymic cluster, dictema, vocabulary, classification, tragedy.

Д.И. Ершов, соискатель учёной степени кандидата филологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: pismo-69@rambler.ru

АГНОНИМИЧЕСКИЕ ГРУППЫ В ТРАГЕДИИ У. ШЕКСПИРА «МАКБЕТ»

Предметом исследования настоящей статьи являются английские агномимы и их группы в тексте пьесы У. Шекспира. Анализ агномимов позволяет выявить их существенные признаки и критерии, необходимые для их последующей классификации и систематизации. Исследование агномимов помогает глубже понять художественный замысел произведения, устранить пробелы в активном и пассивном запасе лексики, необходимой для осмысленного прочтения любого произведения У. Шекспира, постижения всех тонкостей сюжетных линий и глубины авторского замысла. Текст трагедии У. Шекспира «Макбет» можно охарактеризовать как креолизованный драматический текст, включающий в себя вербальный и невербальный компоненты, принадлежащие к разным семиотическим системам. Поэтому потенциальное агномимическое пространство такого креолизованного текста будет охарактеризовано как референтный агномимический драматический ареал, значение агномимов которого не всегда может быть выведено из контекста, вследствие чего для его уточнения необходимо обращаться к словарю (референтному справочнику), проделывая определённый реферальный алгоритм действий.

Ключевые слова: агномимы, агномимический кластер, диктема, лексика, классификация, трагедия.

Проблема адекватного и исчерпывающего понимания значения слова уже многие годы представляет большой интерес для языкознания, о чём свидетельствует значительное количество работ учёных разных лингвистических школ и направлений. Необходимо указать в первую очередь исследования, посвящённые этому вопросу в структурно-семантической лингвистике [Арутюнова, 1976; Будагов, 1947; Виноградов, 1953 и др.]. Психолингвистика также активно занималась изучением данной проблемы [Выготский, 1968, 1956; Гумбольдт, 1984, Леонтьев А.А., 1965, Georg Kjøl 2010 и др.]. В 90-е годы XX века в науке появился термин *агномим*, напрямую связанный с проблемой понимания слов отдельной языковой личностью.

Таким образом, **актуальность исследования** обусловлена несколькими обстоятельствами: 1) непреходящим научным интересом к вопросу понимания значения слова носителями языка; 2) потребности постоянного осмысления творчества Шекспира как величайшего мастера слова; 3) необходимости оказания помощи в восприятии классического английского драматического текста современному читателю.

Целью данного исследования является анализ потенциальных агномимических групп лексики трагедии Шекспира «Макбет».

Объектом исследования являются потенциальные агномимические группы пьесы Шекспира «Макбет».

Предмет исследования – семантика и контекстуальное окружение потенциальных агномимических групп, трагедии Шекспира «Макбет».

Зарубежные учёные в своих трудах подсчитали, сколькими словами пользовался У. Шекспир в своём творчестве. Мирей Равассат и Джонатан Калпер приводят данные Ф. Макса Мюллера относительно лексического состава в произведениях У. Шекспира. При этом они ссылаются на статью Уорд Э. Эллотт и Роберт Дж. Валенца с достаточно интересным с научной точки зрения названием «Словарь Шекспира: может ли он затмить все остальные?» [1, с. 3].

«Многие знаменитые учёные, ссылаясь на Ф. Макса Мюллера, великого викторианского филолога и ученого-специалиста в области санскрита, говорят следующее: Шекспир, который демонстрировал гораздо больше самых разных выражений, чем кто-либо из авторов на любом языке, создал все свои пьесы с помощью 15 000 слов. Работы Милтона построены с 8000; и Ветхий Завет говорит все, что он говорит, с помощью 5642 слов. В отличие от этого, добавил он, английские сельские труженики того времени предположительно «не имели в своем словаре 300 слов»; хорошо образованный человек в Англии, который учился в государственной школе и в университете и читает свою Библию, своего Шекспира и «Таймс», редко использует в разговорах более 3000 или 4000 слов; и красноречивые ораторы могут подняться до уровня в 10 000 [Мюллер 1862: 266-7; 1891: 377-9]. *Magnum opus* Мюллера «Наука о языке» (из которой эти цифры) все еще в печати. За ним следили в последующие века; и он до сих пор широко цитируется [Ward E.Y. Elliott and Robert J. Valenza 2011; Мирей Равассат и Джонатан Калперер 2011; р. 34].»

Итак, если образованный британец знает 3-4 тысячи слов и использует их в качестве активного словарного запаса, то все остальные слова, которые отметил Мюллер в произведениях Шекспира, – оставшиеся 12 тысяч слов из общего числа – 15 тысяч могут быть отнесены к агномимам – неизвестным и малопонятным словам. Причём агномимы они будут для хорошо образованного британца. Что же касается иностранных читателей У. Шекспира, словарный запас которых ниже обычного английского рабочего-труженика (300 слов по Мюллеру), то здесь количество агномимов резко возрастёт и может приблизиться к 14700-14900 слов в зависимости от уровня образования и эрудиции реципиента (читателя). Их незнание может привести к непониманию текста. Проблемой непонимания текста с позиции семиотики занимался Ю.И. Левин в книге «Избранные труды. Поэтика. Семиотика» [2, с. 581], где автор обращает особое внимание на явление, всем знакомое, но не получившее, насколько нам известно, систематического описа-

ния с лингво-семиотической точки зрения. Из многочисленных возможных подходов к явлению непонимания текста (НП) им избран следующий: любой словесный текст рассматривается как носитель некоторой многослойной структуры; при восприятии текста эта структура отображается в сознании воспринимающего; неадекватное отображение тех или иных её элементов и представляет собой НП (в принятии здесь широко смысле слова). Тем самым мы отвлекаемся от культурного контекста, связанного с сознанием и восприятием текста, рассматривая НП в «статическом» и формальном аспекте. Ю.И. Левина интересует, в каком слое структуры текста имеет место НП (например, НП значения слова, НП сюжета, НП ритма), каков объём и характер непонимаемого сегмента и каков источник НП (незнание данного фрагмента языка, неумение уловить семантические связи, незнание реалий и т. д.). Но при этом автор не уделяет внимания особенностям языковой личности, в сознании которой вызвано непонимание текста рядом причин, а лишь рассматривает подробно виды непонимания. Далее Ю.И. Левин подробно описывает локальное смысловое НП, под которым понимается чаще всего НП смысла относительно небольшого сегмента текста – от слова до, скажем, абзаца [2, с. 582]. Если НП связано со словом, то речь будет идти об агномимах. Агномим (от др.-греч. ἀ – не, γνώσις – знание и ὄνομα, ὄνομα – имя) – лексическая или фразеологическая единица языка, которая неизвестна, непонятна или малопонятна одному или многим его носителям [3, с. 13]. В.В. Морковкин, А. В. Морковкина впервые подняли проблему агномимов, изучая их при помощи интроспективного подхода, так если с позиции языковой личности, под которой понимался ими сам исследователь [4, с. 87]. В Польше этим вопросом занималась Я. Вавжинчика в статье «Словарные агномимы русского языка». Если же речь будет идти не об одном агномиме, а об их группе, объединённой по какому-либо принципу, то можно их рассматривать в качестве агномимического кластера. Кластер (англ. cluster – скопление) – объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определёнными свойствами. Но в тексте агномимы существуют не одиночно, а объединяются семантическими и синтаксическими связями в словосочетания и предложения, абзацы и сверхфразовые единства. М.Я. Блох ввёл понятие диктемы для объединения более крупных единиц, чем предложение [5, с. 65]. Если же диктема наполнена агномимами, то она целиком может стать непонятной читателю и тогда можно говорить об агнодиктеме или агнотеке. Как отмечает М.Я. Блох, нижним пределом величины абзаца является диктема, состоящая из одного предложения или даже из одного слова-предложения [6, с. 58]. Абзац, однако, может включать и несколько диктем, границы которых достаточно чётко обозначены сменой соответствующих тем и использованием специальных средств синтаксической связи (вводные слова, специализированная корреляция грамматических форм, субституция и пр.).

Теперь следует сказать несколько слов о реципиенте – читателе, который сталкивается с неизвестными словами-агномимами или их сочетаниями – агномимическими кластерами, агнотеками и агнодиктемами. Здесь речь пойдёт об особом типе языковой личности-личности с ограниченными физическими возможностями, личности-инвалиде, которая также может быть заинтересована в прочтении и постижении смысла креолизованного драматического текста трагедии У. Шекспира, насыщенного различными видами агномимов-непонятных даже для большинства здоровых языковых личностей. Таким образом, проблема языковой личности весьма многообразна. Это может быть как малообразованный человек, так и достаточно эрудированный, как здоровый, так и больной. Так, зарубежные исследователи Maja Roch, Elena Florit и Chiara Levorato в своей статье «Роль лингвистического контекста в выводе значений слов у лиц с синдромом Дауна» описали процесс выяснения значения неизвестных слов из контекста и его связи с пониманием текста у 24 индивидуумов с синдромом Дауна и у 24 типично развивающихся детей, которые соответствовали показателю теста на словарный запас Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) [7]. Исследование со-

стояло из трех фаз. Неизвестные слова (агномимы в нашем понимании) были идентифицированы на первом этапе (PPVT). Эти слова были представлены в кратких языковых контекстах во время второго этапа. Признание (поддержание) значений слов было подтверждено на третьем и заключительном этапе. Обе группы участников признали значение примечательного количества слов в контексте, и высокий процент из них был сохранен, когда они были представлены позднее, без поддержки контекста [7]. Помимо групповых различий и основных лингвистических навыков, понимание текста, по-видимому, предсказывает способность использовать контекст. Контекст предоставляет семантическую информацию, необходимую для извлечения слова, путем активации соответствующих мировых знаний.

Теперь перейдем к рассмотрению агномимов и их кластеров в трагедии Шекспира «Макбет». Приведем примеры из текста [8]:

Act I

SCENE I. A desert place.

Thunder and lightning. Enter three Witches

Second Witch

When the *hurlyburly's* done,
When the battle's lost and won.

Third Witch

That will be *ere* the *set* of sun.

First Witch

I come, *Graymalkin!*

Second Witch

Paddock calls.

Подчеркнутые и выделенные курсивом в тексте слова: *hurlyburly's*, *ere*, *Graymalkin*, *Paddock* – это агномимы. В современной английской речи они, как правило, либо не употребляются вообще, либо употребляются в ограниченном поэтическом или книжном подтексте. В словаре все они имеют особые пометы, относящие их либо к диалектизму, либо к устаревшей и книжной лексике. По этим пометам можно классифицировать указанные агномимы по их группам – агномимическим кластерам.

Так, агномим *Paddock* описан в словаре следующим образом: [9, с. 387] *Paddock, n.* dialect word for «toad»; here, the witch's familiar:

«I come, *Graymalkin!*»/ «*Paddock* calls». *Mac, I, i, 8 – 9.*

С учётом того, что во всей пьесе это слово употребляется единственный раз, значение его из контекста вывести невозможно. Понадобится дополнительная литература, в частности – «Shakespeare's language. A glossary of Unfamiliar Words in His plays and Poems» под редакцией Eugene F. Sheemaker, откуда и взято вышеуказанное описание диалектного агномима. В обычных словарях диалектная архисема «toad» – «жаба» не указывается. Так, «Новый англо-русский словарь» В.К. Мюллера на 160 000 слов в своём 8-м издании за 2001 год не содержит данной архисемы. Слово «*paddock*» в словаре представлено с тремя значениями – дифференциальными семами: 1) выгул, загон (особ. при конном заводе); 2) падох (ли поддомье); 3) австрал. огороженный участок земли [10, с. 518]. Отсюда следует, что даже при помощи обычного словаря невозможно найти значение агномима «*paddock*», употреблённое единственный раз в контексте. По классификации Ю.И. Левина в данном случае мы имеем дело с локальным смысловым непониманием слова и связанного с ним контекста. Слово «*call*», связанное с агномимом «*paddock*» контекстом имеет 24 семы в «Англо-русском современном словаре», большая часть из которых связана с изданием определённых звуков с тем, чтобы «позвать» или «окликнуть» кого-то. Имеется здесь и такая сема под номером 2: издавать характерные звуки (о птицах, животных); жужжать (о насекомых) [10, с. 96]. Но поскольку потенциально агномимичное слово «*paddock*» в своих обычных словарных значениях не имеет сем, означающих одушевлённые существа, то можно предположить, что ранее такое значение было. Теперь это утраченная архисема, сохранившаяся в диалектах и в произведениях Шекспира. Зная, что *toad* – это жаба, а жабы издают звуки, напоминающие укanye [10, с. 759].

УКАТЬ – укать, укаю, укаешь, несвер. (прост.). Кричать, протяжно произнося звук «у» [11, с. 970].

Отсюда всё сочетание – минидиктему (агнотему) можно перевести так: «Жаба укула».

Теперь разберём другую агнотексту:

First Witch

I come, *Graymalkin!*

«Новый англо-русский словарь» В.К. Мюллера не содержит не только архисемы, но и вообще агномима «*Graymalkin*», что свидетельствует о полном его выходе из употребления и переходе в разряд историзмов. Историзм – слово, вышедшее из живого употребления, поскольку обозначает предмет или явление, которые из современной действительности исчезли [12].

– «Shakespeare's language. A glossary of Unfamiliar Words in His plays and Poems» под редакцией Eugene F. Sheemaker даёт нам описание этого слова [13, с. 243]:

Graymalkin, n. common name for a gray cat; here, the witch's familiar: "I come, *Graymalkin!*" *Mac, I, i, 8.*

Из толкования видно, что слово является нарицательным наименованием для всех серых кошек. Иначе говоря, агномим «*Graymalkin*» представляет собой 480

зооним. **Зооним** (от греч. ζῷον – «животное» и ὄνομα – «имя, название») – 1) имя собственное (кличка) животного (напр., *Мухтар*, *Мурка*); 2) имя нарицательное, обозначающее животное (напр., *собака*, *кошка*) [14, с. 57]. Таким образом, оба агномима – «*paddock*» и «*Graymalkin*» относятся к разряду существительных имён нарицательных и могут быть по своему родовому признаку объединены в кластер зоонимических агномимов. В переводе Ю. Корнеева агнотекста: «Кот мяукнул. – Нам пора!» [15]. Из контекста видно, что кот не мяукал, Шекспир лишь указал на наличие кота. Но для художественного, литературного перевода и благозвучия переводчики добавляют недостающие, но подразумеваемые по смыслу слова. В отечественном переводе А.М. Финкель, А.В. Федоров в прошлом веке на основании теоретического осмысления опыта переводчиков советской переводческой школы говорили о принципе п е р е в о д и м о с т и. Обоснованием такой позиции служат следующие положения. Благодаря принципиальному сходству мышления людей независимо от их национальности и этнической принадлежности, благодаря универсальности его (мышления) категорий перевод возможен, хотя, конечно, при этом переводчик вынужден идти на порой существенные потери в переводе по сравнению с оригиналом. Но, как правило, эти потери касаются плана выражения оригинала, его языковой формы, а не содержания, которое при невозможности передачи его теми же понятиями, что и в оригинале, может быть донесено до реципиента перевода описательно. В целом во всей совокупности своих механизмов на всех ярусах языка сопоставимы, изоморфны, что позволяет осуществлять при переводе различного рода компенсаторные замены: то, что не удается выразить в переводе теми же, что в оригинале, языковыми средствами, можно передать другими языковыми средствами переводящего языка. Кроме того, от потерь при передаче формы оригинала страдает в основном текст, относящиеся к тем функциональным стилям, которые тяготеют к художественному, где форма не менее важна, чем выражаемое ею содержание [16, с. 21].

Следующий агномим *hurlyburly's* представлен и в «Новом англо-русском словаре» В. К. Мюллера, и в словаре – «Shakespeare's language. A glossary of Unfamiliar Words in His plays and Poems», при этом особых помет не имеет. Его агномимичность может быть объяснена малоупотребительностью и вследствие этого возможным незнанием для большинства читателей. Вот его гнездо в словаре:

1) *hurlyburly, n.* 1 noise, uproar, etc.; here, of battle: «When the *hurlyburly's* done, / When the battle's lost and won». *Mac I, i, 3–4* [17, с. 273].

2) *hurly-burly* 1> сумятица, смятение, суматоха, переполох 2> беспорядочный, перепутанный [18, с. 352].

Тогда вся агнотекста может быть переведена как реплика второй ведьмы: Как только завершится бой

Победой стороны одной.

Именно такой перевод мы и находим у Ю. Корнеева [19]. Перевод и здесь не дословный, поскольку словосочетания «стороны одной» нет в оригинале. Его домославляет автор-переводчик, используя **компенсаторную функцию** агномимов в агнотексте, необходимую для создания художественного перевода и сохранения стилистических особенностей оригинала. Последнее обеспечивается **стилистической функцией** агномимов в агнотексте. Но это ещё не всё. Когда читатель впервые встречается с агномимами в агнотекстах, он, как было сказано выше, сталкивается с проблемой частичного или полного непонимания текста. В этой связи ему приходится когнитивным методом искать значения непонятных слов. Таким образом, происходит процесс познания плана содержания через план выражения, говоря семиотическими терминами Ф. де Соссюра [20, с. 153]. И в плане содержания, в плане выражения, вслед за Ф. де Соссюром и Л. Ельмслевом, различаются субстанция и форма (или структура) [21, с. 57]. Соответственно говорят о субстанции содержания и форме содержания, о субстанции выражения и форме выражения. В строгом смысле языка как знаковой системе принадлежат только форма содержания и форма выражения, в то время как субстанция содержания и субстанция выражения остаются за пределами языковой системы. Так вот, познание субстанции содержания агнотексты в этом случае обеспечивается за счёт **гностической, или познавательной функции** агномимов, побуждающих читателя или исследователя искать и находить их значение, синтаксические, семантические и стилистические связи в тексте. Агномимам, как и любым другим словам в языке и речи, свойственны парадигматические и синтагматические отношения. Языковые отношения – это те взаимосвязи, которые обнаруживаются между ярусами и категориями языка, между языковыми единицами и их частями. Термины образованы от существительных:

парадигма (от греч. παράδειγμα – пример, образец) – система форм одного и того же слова как образец склонения или спряжения, а также система звуков речи, значений слов, система форм конструкций, объединённых в один тип [22, с. 135];

синтагма (от греч. σύνταγμα – нечто соединённое) – то же, что словосочетание, а также интонационно-смысловая единица и образец синтаксической единицы [22, с. 195].

Именно в выявлении этих видов отношений агномимов в тексте и языке и заключается их гностическая функция. Переводчик, передавая коммуникативное намерение участников диалогов и монологов в пьесе, использует прагматиче-

скую функцию агнонимов. ПРАГМАТИКА – (древнегр. Pragmatos действие) раздел семиотики, изучающий соотношение знаков и их пользователей в конкретной речевой ситуации. Можно сказать, что Прагматика – это семантика языка в действии. Впервые о прагматике писал Чарльз Сандерст Пирс в XIX в. [23, с. 203]. Прагматическое значение слова – специфическое восприятие заключенной в языковом высказывании информации со стороны различных получателей и групп получателей. Прагматическое значение определяется прагматическими отношениями [24, с. 183].

Теперь рассмотрим агнонимы – *ere* и *set*. Агноним 'ere' имеет две пометы в Словаре Мюллер – *поэт.*, и *уст.* в значении предлога «до», «перед» [25, с. 242]. Агноним «set» имеет помету *поэт* в том же словаре [25, с. 659]. Тогда всю агнонимическую помету можно перевести как реплику третьей ведьмы: «Перед вечерней зарей». Все вышечисленные агнонимы, а также агноним «witch» – ведьма позволяют Шекспиру создать готические образы и готическую, романтическую обстановку в романе, неся тем самым на себе **стилистическую и экспрессивно-прагматическую функции**, а всю трагедию У. Шекспира «Макбет» отнести к готическому стилю. Агноним «witch» имеет агнонимически-готический синоним – «the weird sisters», которые вместе объединяются в небольшой агнонимический кластер с общей семой – ведьма.

Знаком готического жанра и стиля Монтегю Саммерс выделяет следующие типы описываемых в литературе сверхъестественных явлений: потусторонние силы и посещение со злой целью, явление призрака и странная болезнь, загромождение появления, живые мертвецы, возвращение из могилы, исполнение клятвы, неуспокоенная душа, загадочное предначертание. Каждому из этих явлений отведена своя роль в сюжетной линии готического романа [26, с. 253].

В своей монографии «Готический поиск» Монтегю Саммерс проводит сравнение готического романа с классическим и выводит два ряда знаковой символики:

Готика	Классика
Замок	Дом или особняк
Пещера	Беседка
Стон	Вздых
Великан	Отец
Окровавленный кинжал	Веер
Завывания ветра	Нежный бриз
Рыцарь	Джентльмен без бакенбард
Леди, главная героиня	Никаких изменений: женщина всегда остаётся женщиной
Удар шпагой	Убийственный взгляд
Монах	Старый слуга
Кости, черепа	Комплименты, сантименты
Свеча	Лампа
Магическая книга с пятнами крови	Письмо, орошённое слезами
Загадочные голоса, шорохи	Редко употребляемые слова
Таинственный обет	Тонкий намёк на ухаживание
Скользнувшее привидение	Адвокат или судья
Ведьма	Старая экономка
Рана	Поцелуй
Полночное убийство	Свадьба

В пьесе «Макбет» готических сцен с участием ведьм несколько. Первая из них – в самом начале романа. Место действия – Англия и Шотландия. Время действия – XI в. Трагедия начинается с разговора трёх ведьм, которые обсуждают, когда они сойдутся снова – решают собраться «как только завершится бой победой стороны одной». В степи под раскаты грозы три ведьмы хвастают друг перед другом совершенными мерзостями. Готический образ мерзостей помогает раскрыть агноним «filthy». Появляются направляющиеся в Форрес Макбет и Банко. Вещуни их ожидали. Они трижды приветствуют Макбета – как Гдамисского тана (это его наследственный титул), затем как тана Кавдорского и, наконец, как будущего короля. Банко не пугается зловещих старух, он просит предсказать судьбу и ему. Ведьмы трижды возглашают хвалу Банко – он не король, но предок королей – и исчезают. Честный Банко нисколько не смущён предсказанием, ведьмы, по его мнению, всего лишь «пузыри земли». Агноним «bubble» имеет не только значение пузырь, но и архисему – обманывать, дурчить, помеченную в словаре пометой как устаревшее [27, с. 87]. То есть Шекспир даёт намёк на то, что ведьмы появились, чтобы сбить с толку персонажей пьесы, толкнуть их на грех – убийство ради власти. Затем ещё раз наутро Макбет собирается к трём ведьмам, чтобы глубже заглянуть в будущее, но что бы они ни предрекли, он не отступил, для него уже любые средства хороши.

Геката (агноним «Hecate») – мрачное божество разговаривает с ведьмами и собирается его умертвить. Макбет в пещере ведьм. Он требует ответа у высших духов, которых могут для него вызвать омерзительные старухи. И вот духи яв-

ляются. Первый предупреждает: «Макдуфа берегись». Второй призрак обещает Макбету, что никто из рождённых женщиной, не одолеет его в бою. Третий говорит, что Макбет не будет побеждён, пока Бирнамский лес не пойдёт на Дунсинанский замок. Макбет в восторге от предсказаний – ему некого и нечего бояться. Но он хочет узнать, будет ли царствовать род Банко. Звучит музыка. Перед Макбетом проходят чередой восемь королей, восьмой держит в руке зеркало, в котором отражается бесконечная череда венценосцев в двойной короне и с тройным скипетром (это намёк на короля Англии, Шотландии и Ирландии – Якова I Стюарта, чьим предком как раз и был полуполюгендарный Банко). Сам Банко идёт последним и с торжеством показывает Макбету пальцем на своих правнуков. Вдруг все: призраки, ведьмы – исчезают. В пещеру входит Ленокс и сообщает, что Макдуф бежал в Англию, где уже нашёл убежище старший сын Дункана. Макбет задумал убить Макдуфа и его семью. Макбет уже так очерствел душой, что неожиданная весть о смерти жены вызывает у него лишь досаду – не вовремя! Но вот является гонец со странной и страшной вестью – Бирнамский лес двинулся на замок. Это очень метафорический образ олицетворения, когда неживому объекту передаются качества и свойства одушевлённых существ. В данном случае – способность леса «двинуться» на замок Дунсинан. Макбет в ярости – он верил в двусмысленные предсказания! Но если ему суждена гибель, он погибнет как воин, в бою. Макбет приказывает трубить сбор войскам. В гуще разыгравшегося сражения Макбет встречает молодого Сиварда, но тот не страшится своего грозного противника, смело вступает с ним в поединок и гибнет. Макдуф же ещё не обнажил меч, он не собирается «рубить крестьян наёмных», его враг – только сам Макбет. И вот они встречаются. Макбет хочет избежать схватки с Макдуфом, впрочем, он не боится его, как и всякого рождённого женщиной. И тут Макбет узнаёт, что Макдуф не был рождён. Его до срока вырезали из материнской утробы. Ярость и отчаяние Макбета безграничны. Но сдаваться он не собирается. Враги бьются насмерть. Английские войска уже под Дунсинаном, Малькольм, Макдуф и дядя принца Сивард. К ним присоединяются вставшие против Макбета шотландские лорды. Ментис, Кэнес, Ангус, Росс, Ленокс. В Дунсинане Макбет выслушивает известия о приближении неприятеля, но чего ему бояться? Разве его враги не рождены женщинами? Или выступил в поход Бирнамский лес? А в Бирнамском лесу принца Малькольма отдаёт приказ своим солдатам: пусть каждый срубит ветку и несёт перед собой. Это позволит скрыть от разведчиков численность нападающих. Замок – последняя твердыня Макбета, страна больше не признает тирана. Входит Макдуф, неся голову Макбета. Все вслед за ним приветствуют Малькольма криками: «Да здравствует шотландский король!» Играют трубы. Новый повелитель объявляет, что специально, чтобы наградить своих сторонников, он впервые в Шотландии вводит графский титул. Теперь следует заняться неотложными делами: вернуть на родину бежавших от тирании Макбета и примерно наказать его клеветников. Но первым делом следует направиться в замок Скон, чтобы в нем по старинному обычаю короноваться.

Все агнонимы, позволяющие автору раскрыть сюжет пьесы, можно разделить на два больших кластера: грамматические и тематические. К грамматическим следует отнести устаревшие грамматические формы местоимений, глаголов, их архаичные спряжения, сокращения, которые перешли в разряд книжной и поэтической лексики – поэтизм. Вот их полная классификация

* устаревшие формы глаголов единственного числа второго лица, оканчивающиеся на «st» (canst, camest, didst (p. 15), seemeth (p. 6), hast (p. 10) и др.);

* архаичные формы неправильных глаголов (wrought (p. 17); holp (p. 27) и др.);

* глаголы единственного числа третьего лица, оканчивающиеся на «th» (doth (p. 11), hath (p. 9), heareth и др.);

* устаревшие формы возвратных местоимений (thyself (p. 15));

* сокращённые редуцированные формы (tis (p. 16), 'twas, o(p. 12), twere (p. 19) o'er (p. 15), thou'rt (p. 23), 'ild (p. 26), o'erleaps (p. 28), o'er (p. 21) и др.);

* устаревшие формы личных и притяжательных местоимений второго лица (thee (p. 7), thy (p. 14), thine (p. 11), thou(p. 13)), ye (p. 12) и др.;

* архаичные формы неопределённых местоимений и наречий (aught (p. 12));

* устаревшие агнонимические формы модальных глаголов (shalt (p. 13), durst (p. 30), wilt, canst, couldst и др.);

* архаичные коррелирующие частицы (hither(p. 22), thither (p. 10)–whither (p. 14));

* устаревшие формы предлогов (withal (p. 12));

* архаичные формы числительных (thrice (p. 11); twain (p. 54));

* устаревшие формы наречий и междометий (whence (p. 13); therewithal (p. 54));

* архаичные прилагательные (divers (p. 26)).

Специализированную тематическую агнонимическую лексику, встречающуюся в трагедии, мы поделим на группы по видам терминов: 1) юридические агнонимы (сюда войдут и финансово-экономические); 2) религиозные агнонимы; 3) спортивные; 4) ботанические; 5) готические; 6) психологические; 7) поэтические (поэтизмы) и книжные агнонимы; 8) театральные; 9) военные и морские; 10) античная мифология: эллинизмы и латинизмы; 11) историческая лексика; 12) зоологизмы, или зоонимы; 13) диалектизмы; 14) музыкальная терминология; 15) архитектурный и строительный кластер; 16) кулинарный.

К первой группе отнесём следующие: commission (p. 19).

В группу религиозных агнонимов можно включить: damnation (p. 28); cherubim (p. 28); hermits (p. 26); host (p. 28); hell (p. 23); sin (p. 19); confess (p. 19); repentance (p. 19); devil (p. 69); benison (p. 52); corporal (p. 31); rapt (p. 12).

В третью группу войдут следующие слова: dash (p. 30).

К четвертой группе отнесём: prick (p. 28).

В пятую группу войдут: fate (p. 22); dun (p. 23); weird sisters (p. 22); Beelzebub (p. 41); weird women (p. 53); witch (p. 14).

К психологическим агнонимам можно отнести: dignities (p. 26); impede (p. 22).

О поэтизмах и книжной лексике говорилось выше. Сюда можно добавить: tidings (p. 22); undone (p. 22); hie (p. 22); plenteous (p. 20); wanton (p. 20); garment (p. 17); cleave (p. 17); jocund (p. 62); prithe (p. 46); supp'd (p. 29); bark (p. 11); attire (p. 12).

В группу театральные профессионализмов можно включить: flourish; exeunt (p. 27); sennet (p. 53); aside (p. 16).

В группу военных и морских агнонимов войдут: invest (p. 20); commendation (p. 21); quarters (p. 11); pilot (p. 11); reap (p. 11).

К античным агнонимам можно отнести: Hecate's (p. 62).

Историческая лексика: majesty (p. 26); thane (p. 27); warder (p. 30); messenger (p. 22); liege (p. 19).

В зоонимы войдут: marlet-martin (p. 26).

К диалектной лексике можно отнести: keen (p. 23).

В группу музыкального агнонимического кластера войдут: hautboy (p. 26).

К архитектурной терминологии можно отнести: battlement (p. 23); mold (p. 17).

В группу кулинарных агнонимов войдут: smother (p. 17).

Выводы: Подводя итог проделанному в статье анализу трагедии У. Шекспира «Макбет», следует отметить, что чтение произведения в оригинале может вызвать затруднение у неподготовленного читателя в связи с большим количеством агнонимов, под которыми мы будем понимать любые лексические или фразеологические единицы языка, которые неизвестны, непонятны или малопонятны одному или многим его носителям. Многие агнонимы являются диалектными,

специальными терминами или устаревшими (архаизмами), но некоторые из них не имеют в словарях стилистических помет и относятся к нейтральной общелитературной лексике.

Нами было отмечено, что при определении агнонимов в иностранном языке, необходимо учитывать уровень подготовки читателей, близость их к языку, откуда берутся агнонимы: является ли для них этот язык первым или вторым в изучении или родным. Критерии отбора агнонимов могут быть следующими:

1) слово из родного мне языка, но я знаю не все его значения и не могу понять текст;

2) слово из неродного, но изучаемого мной языка, которым я владею слабо и не могу определить, его значения по контексту;

3) слово из иностранного языка, с которым я знаком, но все значения слова не знаю, и у меня возникают трудности при определении его значения при семантизации в тексте;

4) слово из иностранного мне языка, которое я знаю, но его могут не знать другие люди;

5) слово из специализированной лексики иностранного языка (юридической, религиозной), которое не знакомо мне, так как я знаком лишь с ограниченным пластом общественно-бытовой лексики, необходимой для того, чтобы объясниться на простейшие темы.

В пьесе У. Шекспира «Макбет» нами были определены четыре основных функции агнонимов в тексте: 1) компенсаторная; 2) стилистическая; 3) гностицистическая (познавательная) и 4) прагматическая, или экспрессивно-прагматическая. Кроме того, были даны две классификации агнонимических кластеров – групп агнонимов, объединенных по определённому критерию и основанию. Первая классификация охватывала грамматические агнонимические ряды. Вторая – тематические. Для каждой классификации из текста анализируемого произведения были выбраны необходимые группы агнонимов.

В трагедии У. Шекспира «Макбет» непонимание или частичное непонимание слов, отнесенных к агнонимическим кластерам, ведёт к утрате характеристик персонажа, быта, социального устройства и др., имеющих значение для восприятия художественной (в том числе идейно-смысловой) стороны текста, созданного Шекспиром.

Библиографический список

- Ravassat M., Culperer J. *Stylistics and Shakespeare's Language: Transdisciplinary Approaches*. London: 2011.
- Левин Ю.И. *Избранные труды. Поэтика. Семиотика*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1998.
- Савина Е.О. *Потенциально агнонимическое пространство романа Л.Н. Толстого «Война и мир»*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тула, 2015.
- Морковкин В.В., Морковкина А.В. *Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем)*. Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН, 1997.
- Блох М.Я., Сергеева Ю.М. *Внутренняя речь в структуре художественного текста*. Москва: МПГУ, 2011.
- Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка. *Вопросы языкознания*. 2000; 4: 56 – 67.
- Roch M., Florit E., Levorato C. *The role of linguistic context in deriving word meanings in individuals with Down Syndrome Research in Developmental Disabilities*. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.09.014>
- Shakespeare W. *The tragedy of Macbeth*. Available at: <https://www.globalgreybooks.com/macbeth-ebook>
- Shewmaker E.F. *Shakespeare's Language*. New York: Facts on file. 2008.
- Мюллер В.К. *Новый англо-русский словарь*. Москва: Русский язык. 2001.
- Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Альта-Принт, 2005.
- Краткий словарь лингвистических терминов*. Available at: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=279
- Shewmaker E.F. *Shakespeare's Language*. New York: Facts on file. 2008.
- Нелюбин Л.Л. *Толковый переводоведческий словарь*. Москва: Флинта; Наука, 2003.
- Шекспир У. *Трагедия «Макбет»*. Available at: <http://lib.ru/SHAKESPEARE/makbet1.txt>
- Тюленев С.В. *Теория перевода*. Москва: Гардарика, 2004.
- Shewmaker E.F. *Shakespeare's Language*. New York: Facts on file. 2008.
- Мюллер В.К. *Новый англо-русский словарь*. Москва: Русский язык. 2001.
- Шекспир У. *Трагедия «Макбет»*. Available at: <http://lib.ru/SHAKESPEARE/makbet1.txt>
- Соссюр Ф. *Курс общей лингвистики*. Москва: СОЦЭКГИЗ, 1933.
- Ельмслев Л. *Прологомены к теории языка*. Москва: КомКнига, 2006.
- Нелюбин Л.Л. *Толковый переводоведческий словарь*. Москва: Флинта; Наука, 2003.
- Peirce C.S. *Selected Philosophical Writings. Volume 1*. Indianapolis: Indiana University Press, 1992.
- Нелюбин Л.Л. *Толковый переводоведческий словарь*. Москва: Флинта; Наука, 2003.
- Мюллер В.К. *Новый англо-русский словарь*. Москва: Русский язык. 2001.
- Montague Summers. *The Gothic Quest: A History of the Gothic Novel*. London: Fortune Press, 1938.
- Морковкин В.В., Морковкина А.В. *Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем)*. Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН, 1997.

References

- Ravassat M., Sulperer J. *Stylistics and Shakespeare's Language: Transdisciplinary Approaches*. London: 2011.
- Levin Yu.I. *Izbrannye trudy. Po etika. Semiotika*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1998.
- Savina E.O. *Potencial'no agnominicheskoe prostranstvo romana L.N. Tolstogo «Vojna i mir»*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tula, 2015.
- Morkovkin V.V., Morkovkina A.V. *Russkie agnomy (slova, kotorye my ne znaem)*. In-t rus. yaz. im. A.S. Pushkina, In-t rus. yaz. im. V.V. Vinogradova RAN, 1997.
- Bloh M.Ya., Sergeeva Yu.M. *Vnutrennyaya rech' v strukture hudozhestvennogo teksta*. Moskva: MPGU, 2011.
- Bloh M.Ya. Diktema v urovnevoj strukture yazyka. *Voprosy yazykoznanija*. 2000; 4: 56 – 67.
- Roch M., Florit E., Levorato C. *The role of linguistic context in deriving word meanings in individuals with Down Syndrome Research in Developmental Disabilities*. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.09.014>
- Shakespeare W. *The tragedy of Macbeth*. Available at: <https://www.globalgreybooks.com/macbeth-ebook>
- Shewmaker E.F. *Shakespeare's Language*. New York: Facts on file. 2008.
- Mueller V.K. *Novyj anglo-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk. 2001.
- Ushakov D.N. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Al'ta-Print, 2005.
- Kratkij slovar' lingvicheskikh terminov*. Available at: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=279
- Shewmaker E.F. *Shakespeare's Language*. New York: Facts on file. 2008.
- Nelyubin L.L. *Tolkovyy perevodovedcheskij slovar'*. Moskva: Flinta; Nauka, 2003.
- Shekspir U. *Tragediya «Makbet»*. Available at: <http://lib.ru/SHAKESPEARE/makbet1.txt>
- Tyulenev S.V. *Teoriya perevoda*. Moskva: Gardariki, 2004.

17. Shewmaker E.F. *Shakespeare's Language*. New York: Facts on file, 2008.
18. Myuller V.K. *Novyj anglo-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
19. Shekspir U. Tragediya «Makbet». Available at: <http://lib.ru/SHAKESPEARE/makbet1.txt>
20. Sossyur F. *Kurs obschej lingvistiki*. Moskva: SOC EKGIZ, 1933.
21. El'msliev L. *Prolegomeny k teorii yazyka*. Moskva: KomKniga, 2006.
22. Nelyubin L.L. *Tolkovyy perevodovedcheskij slovar'*. Moskva: Flinta; Nauka, 2003.
23. Peirce C.S. *Selected Philosophical Writings. Volume 1*. Indianapolis: Indiana University Press, 1992.
24. Nelyubin L.L. *Tolkovyy perevodovedcheskij slovar'*. Moskva: Flinta; Nauka, 2003.
25. Myuller V.K. *Novyj anglo-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
26. Montague Summers. *The Gothic Quest: A History of the Gothic Novel*. London: Fortune Press, 1938.
27. Morkovkin V.V., Morkovkina A.V. *Russkie agnonimy (slova, kotorye my ne znaem)*. In-t rus. yaz. im. A.S. Pushkina, In-t rus. yaz. im. V.V. Vinogradova RAN, 1997.

Статья поступила в редакцию 27.03.19

УДК 811.11

Kokoshnikova N.A., senior teacher, St. Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (ITMO University) (St. Petersburg, Russia), E-mail: nakokoshnikova@corp.ifmo.ru
Sizova T.F., senior teacher, St. Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (ITMO University) (St. Petersburg, Russia), E-mail: tfsizova@corp.ifmo.ru

METAPHORICAL FIELD WITH THE NUCLEAR LEXICAL SEME "GOTT" (GOD) IN THE R. M. RILKER'S INDIVIDUAL PERSPECTIVE OF THE WORLD. The article is dedicated to metaphorical features of the poetic text of Rilke's poems as the basis of his pragmatic interpretation. The authors have carried out a detailed analysis of one of the basic metaphor with the nuclear lexical seme "Gott" (God) that structures the concept of R.M Rilke's poems. This article provides reasoning for the use of the theory of figurative paradigms in modeling Rilke's individual perspective of the world, describes principles for constructing metaphorical fields in the words of the poet. It is concluded that the key to the meaning of the poetic text lies in its metaphorical features.

Key words: R.M. Rilke, metaphor, metaphorical field, individual author's perspective of the world, lexical seme.

Н.А. Кокосникова, ст. преп., Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), г. Санкт-Петербург, E-mail: nakokoshnikova@corp.ifmo.ru

Т.Ф. Сизова, ст. преп., Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), г. Санкт-Петербург, E-mail: tfsizova@corp.ifmo.ru

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПОЛЕ С ЯДЕРНОЙ ЛЕКСМОЙ «GOTT» («БОГ») В ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ КАРТИНЕ МИРА Р.М. РИЛЬКЕ

Данная статья посвящена рассмотрению метафорических особенностей поэтического текста как основы его прагматической интерпретации. Авторы выполняют комплексный анализ одного из базовых метафорических полей с ядерной лексемой «Gott» («Бог»), структурирующих концептуальную систему поэта. В работе дается обоснование использования теории образных парадигм в моделировании индивидуально-авторской картины мира Р.М. Рильке, описываются принципы построения метафорических полей в лирике поэта. Авторы делают вывод, что ключ к пониманию поэтических текстов лежит в его метафорических образах.

Ключевые слова: Р.М. Рильке, метафора, метафорическое поле, индивидуально-авторская картина мира, лексема.

Рассматривая поэтическое творчество Рильке, нельзя не заметить, что именно метафорические единицы оказывают наибольшее влияние на формирование картины интерпретации того или иного поэтического произведения поэта. Метафора играет определяющую роль в его творчестве.

Наибольшую оформленность метафора приобретает в тексте лирического стихотворения с его тесной, концентрированной структурой, которая «пользуется» языком метафор как наиболее эффективным средством образности. Метафора позволяет поэту с огромной силой концентрации выразить мысли или ощущения, охватывающие разнородные явления мира. Нередко поэту метафора приобретает самостоятельность, начинает развиваться по собственным внутренним законам закономерностям и становится в большей или в меньшей степени загадочной [1].

Актуальность настоящего исследования обусловлена повышенным интересом к творчеству Р.М. Рильке, к прагматическим исследованиям в современной лингвистике, к прагматической интерпретации текста с учетом авторской интенции и адресованности поэтического текста. Авторы рассматривают творчество Рильке при помощи лингвистических методов, убедительно доказывая, что метафорические единицы поэтического текста являются отражением прагматической мотивации автора-адресанта и базой для различных вариантов интерпретации адресата-читателя.

Научная новизна заключается в том, что впервые так подробно рассматривается концепт «GOTT» («Бог»), который считается авторами определяющим для всего творчества Р.М. Рильке. Ранее уже проводились подобные исследования, но во главу угла ставились другие концепты: «Leben» («Жизнь»), «Tod» («Смерть»), «Angst» («Страх»), «Liebe» («Любовь»), «Einsamkeit» («Одиночество») [2] или концепт «Engel» («Ангел») [3].

Цель настоящего исследования – выделить основные концепты в поэтическом творчестве Р. М. Рильке и определить наиболее значимый из них. **Задачи** исследования:

- выявить наиболее значимые компоненты метафорической структуры поэтического текста;
- рассмотреть уровни метафорического поля центрального концепта на конкретных примерах;

- выявить зависимость прагматического восприятия анализируемых стихотворений от их метафорических особенностей, исследуемых в совокупности и неразрывном единстве;

- определить в поэтическом наследии Р. М. Рильке место концепта «GOTT» («Бог»), установить его составляющие и структуру, при помощи схемы, продемонстрировать всё богатство метафорического поля произведений Р.М. Рильке, объективирующее концепт «GOTT».

Поскольку текст лирического стихотворения стремится к общей цельности, т. е. к некоей реальности создаваемого поэтического мира, то метафора представляет в нем двойную рефлексии: рефлексии поэта, создающего свой особый мир, и рефлексии читателя-толкователя, этот мир толкующего. При этом вариантом метафорического толкования заключенного в стихотворении поэтического мира может быть и деметафоризация его. Таким образом, метафора «становится формой сознания, через которую мы идем к бытию; метафора – метод (инструмент) герменевтического толкования бытия» [4, с. 91].

Особенность герменевтики состоит в том, что она есть наука о связи видимого мира с невидимым. Будучи связью, герменевтика становится универсальным методом, переосмысляющим эти два мира при помощи метафоры. Метафора есть *инструмент рефлексии и понимания*, – и как элемент поэтического мышления, и как элемент толкования, т. е. главный инструмент герменевтики. Герменевтика есть путь постепенного проникновения от эксплицитности к имплицитности, в глубину текста, вхождения в стихию языка, постепенная языковая детализация, все более глубокая метафоризация текста, вскрывающая его истинный символический смысл [4, с. 90]. Задача герменевтики заключается в том, чтобы сопоставить друг с другом различные употребления двойного смысла и различные функции интерпретации [5, с. 369].

Лирике свойственна метафоричность. По словам В.А. Масловой, в метафоре реальность «ускользает, прячется от мысли» [6, с. 88], а сами метафоры «придают идеям, находящимся за порогом строгого логического осознания и формулирования, конкретную форму, тем самым, позволяя их осознать» [6, там же].

Н.Д. Арутюнова видела причину привлекательности метафоры для поэзии в том, что поэт старается взглянуть на мир по-своему, что он «не мыслит в терминах широких планов» [7, с. 381], и далее исследователь замечает: «Метафора

расцветает на почве поэзии» [там же, с. 284]. Метафора позволяет поэту эффектно и наиболее ярко выразить мысли или ощущения, охватывающие разнородные явления мира. Нередко поэтому метафора приобретает самостоятельность, начинает развиваться по собственным внутренним закономерностям и становится в большей или в меньшей степени загадочной. Особенно необычны метафоры Рильке.

В результате анализа нами было рассмотрено 510 стихотворений Р.М. Рильке. Данные о наиболее часто встречающихся метафорических обозначениях индивидуально-авторской картины мира поэта представлены в таблице 1.

Таблица 1

Метафорические обозначения в стихотворениях М.Н. Рильке

Явления индивидуально-авторской картины мира Рильке, представленные через метафорические образы	Частота употребления метафорических обозначений
Явления божественного начала	98
Явления природы	80
Чувства	63
Время	51
Мир вещей	39
Смерть	39
Мироздание	36
Человек	36
Слово	26
Музыка (звук)	16
Жизнь	10

На основании данных таблицы можно предположить, что явления божественного начала, а также явления природы оказываются наиболее значимыми в творчестве Р.М. Рильке. Для его лирики характерна единая образная структура, в которой выделяются ключевая система, мини-системы, подсистемы, блоки образов. Ключевая система включает опорные, связанные между собой образы-символы, переходящие из сборника в сборник и выходящие константную доминанту в мировоззрении и творчестве поэта. Образы в мини-системах, сгруппировавшиеся вокруг ключевого образа, находятся в сложной взаимосвязи, взаимодействии друг с другом.

Выделим ряд концептуальных образов в лирике Рильке: Бог, ангел, мироздание, тайна, темнота, человек, одиночество, жизнь, смерть, время, судьба, плод, вещь, музыка, звук и тишина. Все они, так или иначе, включаются Рильке в различные метафорические сочетания, например: «Es starb die Zeit» (дословно «Умерло время») (глаг. + суц.) // в переводе В.Г. Куприянова «И спят часы уже который год» [8, с. 46]; «Todkrank krallt das Gerank sich an die Mauer» (дословно «Смертельно больной плющ вьется по стене») (прилаг. + суц.) // в переводе В.Г. Куприянова «Предсмертной хваткой плющ объял ступени» [там же]; «Schaukel des Herzens» (дословно «Качели сердца») (суц. + суц.) // в переводе В.Г. Куприянова «Качели сердца» [там же, с. 346]; «Und die zwei sind eins» (дословно «А эти двое – одно») (числ. + числ.) // в переводе З.А. Миркиной «Двое суть одно» [9, с. 30].

Поэтический текст, по словам Н.О. Гучинской, представляет собой реализованную метафору реального мира [4, с. 117], т.е. бытия, важными феноменами которого для Рильке являются божественное начало, понятия жизни и смерти, осознание своего человеческого «Я». Многие феномены постигаются мыслью, разумом, но стоящие за ними сущности разуму недоступны. В связи с этим важное представление при концептуализации подобных понятий дает индивидуально-авторская картина мира (КМ). Картина мира – это не зеркальное отражение мира в сознании воспринимающего субъекта, а его субъективная интерпретация. Вслед за Е.С. Кубряковой мы считаем КМ концептуальной системой, а ее субстратом концепты, трактуемые расширительно, как единицы оперативного сознания «представление», «образ», «понятие» [10].

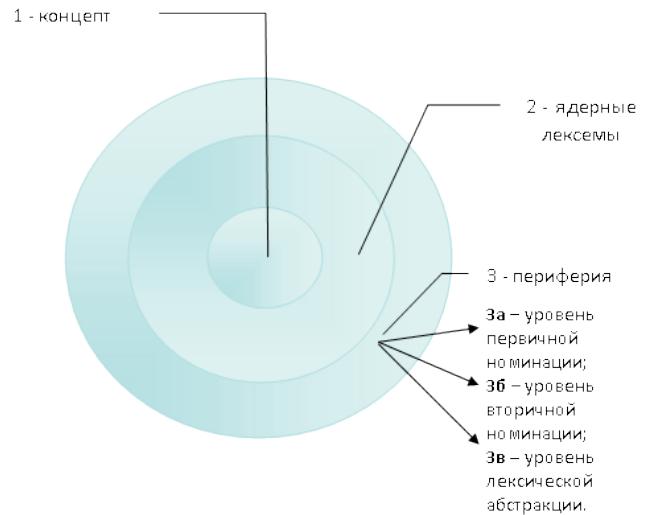
Проанализируем индивидуально-авторскую картину мира Рильке с точки зрения метафоры. Метафорические репрезентации Рильке довольно разнообразны и образуют собой целые метафорические поля, имеющие подобно референтному фрейму ядро и периферию. Ядерные и периферийные лексемы этих полей фокусируют и отражают различные грани одного и того же концепта, стремясь в совокупности отразить все его признаки. Поскольку метафора подразумевает понимание одной области через призму другой, то для толкования метафор часто приходится использовать целый ряд ассоциаций и аналогий, логически раскрывающих образно явленную в них связь.

Обратимся к метафорическому полю индивидуально-авторской картины мира Рильке с ядерной лексемой «GOTT» («Бог») и проследим наиболее употребительные метафорические репрезентации данного концепта.

Любое метафорическое поле Рильке можно представить следующим образом:

Метафорическое поле

- 1 – концепт
- 2 – ядерные лексемы или конститuentы ядра
- 3 – периферия
- 3а, 3б, 3в – уровни периферии



Концептуальный образ «GOTT» («Бог») наряду с другими концептуальными образами, обозначающими Явления божественного начала (например, ангелы, Дева Мария, Христос) является в лирике Рильке наиболее употребительным.

Выделим основные ядерные лексемы (или конститuentы ядра), репрезентирующие концепт «GOTT» («Бог»): die Dunkelheit («Темнота»), dunkle Unbewußte von Ewigkeit zu Ewigkeit («Темное бессознательное от вечности к вечности»), der Schatten («Тень»), das Tiefste («Глубочайшее»), der Taucher («Появляющийся»). **Конститuentы ядра** – преимущественно жесткие десигнаторы, привязанные к определенной точке окружающей действительности, и имеющие наибольшую прагматическую ценность. Они служат основой для создания конститuentов периферии, деривационных номинаций метафорического поля. Конститuentы ядра, в отличие от **конститuentов периферии** представляют собой группу слов, имеющих общее основание для сравнения по отношению к концепту «GOTT» («Бог»). Так конститuent *темнота* (die Dunkelheit) является одним из элементов многих метафорических образований, репрезентирующих понятие «GOTT» («Бог»).

Бог есть нечто непознанное, а, следовательно, «затемненное», сложное для понимания. Именно поэтому, объясняя божественное начало, Рильке использует понятие *темноты*. Бог для Рильке – не ясное дневное божество, а таинственная тьма, подобная рождающемуся лону земли. Лирический герой «Часослова», православный монах, прямо говорит об этом: «Du Dunkelheit, aus der ich stamme» [11] // перевод С.В. Петрова «Праматерь Тьма, ты родила меня.» [12] или «Mein Gott ist dunkel» // перевод З. А. Миркиной «Но есть во мне – мой Бог, и Он как мгла» [9, с. 16]; «Gott aber dunkelt tief» // перевод З. А. Миркиной «Бог темнеет глубоко», – утверждает он в «Часослове» [13, с. 96]. Почувствовать это «темное Непознанное» и передать метафорически адресату-читателю задача поэта.

Раскрывая образ Бога, Рильке не ограничивается только прототипическими метафорами, представляющими собой конститuentы ядра метафорического поля. Рильке использует также метафоры, встречающиеся в его лирике довольно редко и потому представляющие собой конститuentы периферии. Периферия анализируемого метафорического поля состоит из трех уровней: уровня первичной номинации, уровня вторичной номинации и уровня лексической абстракции. *Уровень первичной номинации* составляют метафорические структуры разовые, т.е. те, которые Рильке использует лишь однажды. *Уровень вторичной номинации* составляют, в основном, метафорические структуры, во-первых, часто встречающиеся в поэзии Рильке, во-вторых, создающие полисемию уже имеющихся обозначений. *Уровень лексической абстракции* конститuentуют не конкретные номинативные единицы, а абстрактные.

Обратимся к примерам метафорических репрезентаций на различных уровнях метафорического поля Рильке с ядерной лексемой «GOTT» («Бог»).

Уровень первичной номинации: «Du, Nachbar Gott, wenn ich dich manches Mal / in langer Nacht mit hartem Klopfen störe» [11] // перевод С.В. Петрова «Не сетуй, Боже, тихий мой Сосед, / когда стучусь порой во тьме беззвездной» [12]; «Denn du warst selber nur ein Gast des Golds» [11] // перевод С.В. Петрова «Ты долго позлащенный был чужак» [12]; «erschienst du wie der König der Komete» [11]

// перевод С.В. Петрова «царем комет изволил Ты явиться» [12]; «auf deiner Stirne Strahlenströme stolz» [11] // перевод С.В. Петрова «и Свет сиял с чела, как Божий зрак» [12]; «Du bist der raunende Verrußte / auf allen Öfen schläfst du breit» [11] // перевод С.В. Петрова «Ты еле шепчешь, прокопченный / в широком сне у очагов» [12]; «Du bist der Bauer mit dem Barte / von Ewigkeit zu Ewigkeit» [11] // перевод С.В. Петрова «мужик большой и бородастый / от тьмы веков до тьмы веков» [12]; «Du bist der Bittende und Bange, / der aller Dinge Sinn beschwert» [11] // перевод С.В. Петрова «Молельщик робкий Ты и хворый, / кем смысл вещей отягощен» [12]; «Du bist der Schlichte, welcher sparte» [11] // перевод С.В. Петрова «Ты просто правды завсегдатай» [12]; «Du bist der Tiefste, welcher ragte / der Taucher und der Türme Neid» [11] // перевод С.В. Петрова «Пловцам и звонницам назло Ты / бездонной высотой возрос» [12]; «Du bist der Wald der Widersprüche» [11] // перевод С.В. Петрова «противоречий бор» [12]; «Du Williger, und deine Gnade kam / immer in alle ältesten Gebärden» [11] // перевод С.В. Петрова «Ты древле явлен в милостях всегда / радушный в каждом Божьем мановенье» [12]; «Du bist der Alte, dem die Haare / von Ruß versengt sind und verbrannt, / du bist der große Unscheinbare, / mit deinem Hammer in der Hand. / Du bist der Schmied, das Lied der Jahre, / der immer an dem Amboß stand... / Du bist der Mündige, der Meister...» // «Du bist... ein Unbekannter, Hergereister» [11] // перевод С.В. Петрова «Ты старый, темный, закопченный, / и волосы Твои – как дым. / Свое незримо правишь дело, / седой кузнец годам седым. / У наковальни век Свой целый / стоишь, великий нелюдим... / Ты не учился, Мастер вещей, / а сразу молот взял и клещи / и Сам в Себе обрел права... / Ты – нам неведомый заезжий» [12]; «Du bist die Zukunft, großes Morgenrot / über den Ebenen der Ewigkeit. / Du bist der Hahnschrei nach der Nacht der Zeit, / der Tau... / der fremde Mann, die Mutter und der Tod», «Du bist die sich verwandelnde Gestalt» [11] // перевод С.В. Петрова «Грядущий, всходишь к Вечности на твердь / зарей великой, и в ночи времен / Ты – петушиный зов, роса, и звон, / и зонт, / и девушка, и он – / тот чуждый человек, и мать, и смерть... / Изменишь Ты от головы до пят, / и одинок как перст в судьбе Твоей лик» [12]; «Du bist das Kloster zu den Wundenmalen» [11] // перевод С.В. Петрова «Ты – старый монастырь Страстей Христовых» [12]; «ewiger Schnee, in dem die Sterne lahmen» [11] // перевод С.В. Петрова «Ты – вечный снежный звездолод лавины» [12]; «Du bist der Arme, du der Mittellose, / du bist der Stein, der keine Stätte hat... / Du aber bist der tiefste Mittellose, / der Bettler mit verborgenem Gesicht, / du bist der Armut große Rose, / die ewige Metamorphose / des Goldes in das Sonnenlicht... / Du bist wie eine Harfe, / an welcher jeder Spielende zerschellt» [11] // перевод С.В. Петрова «Ты – бедный, нищегою пораженный, / Ты – камень тот, что места не найдет... / А Ты, лицо рукою закрывая, / из нищих нищий и совсем ничей, / Ты – роза бедности святая, / Ты – рассыпь пыли золотая / в сиянье солнечных лучей... / Ты воешь бурей и звучишь кимвалом, / и рушит всех играющих кимвал» [12].

Уровень вторичной номинации: «Ich finde dich in allen diesen Dingen» [11] // перевод С.В. Петрова «Ты всюду мне живешь вещами всеми» [12]; «Mein Gott ist dunkel und wie ein Gewebe / von hundert Wurzeln, welche schweisig trinken» [11] // перевод С.В. Петрова «Во мне темнее, словно в яме, / Он – молча алчущее корневище» [12]; «Hab ich nicht recht? Du, der um mich so bitter das Leben schmeckte, meines kostend, Vater» [9] // перевод З.А. Миркиной «И разве я не прав? Скажи, отец мой, ты, / выстрадавший столько за меня» [там же]; «Wenn du der Träumer bist, bin ich dein Traum» [11] // перевод С.В. Петрова «Когда сновидец Ты, так я – Твой сон» [12]; «Du bist der Vogel, dessen Flügel kamen, / wenn ich erwachte in der Nacht und rief. / Nur mit den Armen rief ich, denn dein Namen / ist wie ein Abgrund, tausend Nächte tief. / Du bist der Schatten, drin ich still entschlief, / und jeden Traum ersinnt in mir dein Samen, – / du bist das Bild, ich aber bin der Rahmen, / der dich ergänzt in glänzendem Relief» [14] // перевод Т. Бирченко «Ты – птица, защитившая крылами, / когда, во тьме пробужден, в страхе звал / лишь жёстками Того, чья сущность – пламя, / сквозь тысячу ночей летящий шквал. / Ты – тень простёр, и я в ней тихо спал, / зародыш твой, и в грёзах рос ночами, – / был рамкой образу, не познанному в храме, / в его сиянье обретал причал» [15]; «Noch bist du nicht kalt, und es ist nicht zu spät, / in deine werdenden Tiefen zu tauchen» [11] // перевод С.В. Петрова «Ты еще не остыл, и не поздно нырнуть / к Тебе во творящиеся глубины, / где жизнь свою избывает суть» [12]; «Gott, du bist groß. / Du bist so groß, dass ich schon nicht mehr bin, / wenn ich mich nur in deine Nähe stelle. / Du bist so dunkel; meine kleine Helle / an deinem Saum hat keinen Sinn. / Dein Wille geht wie eine Welle / und jeder Tag ertrinkt darin» [11] // перевод С.В. Петрова «Бог! Ты велик. / Ты так велик, что стоит мне с Тобой / стать рядом, как меня не станет боле. / Такой Ты мрак, что меркнет в жалкой доле / у грани

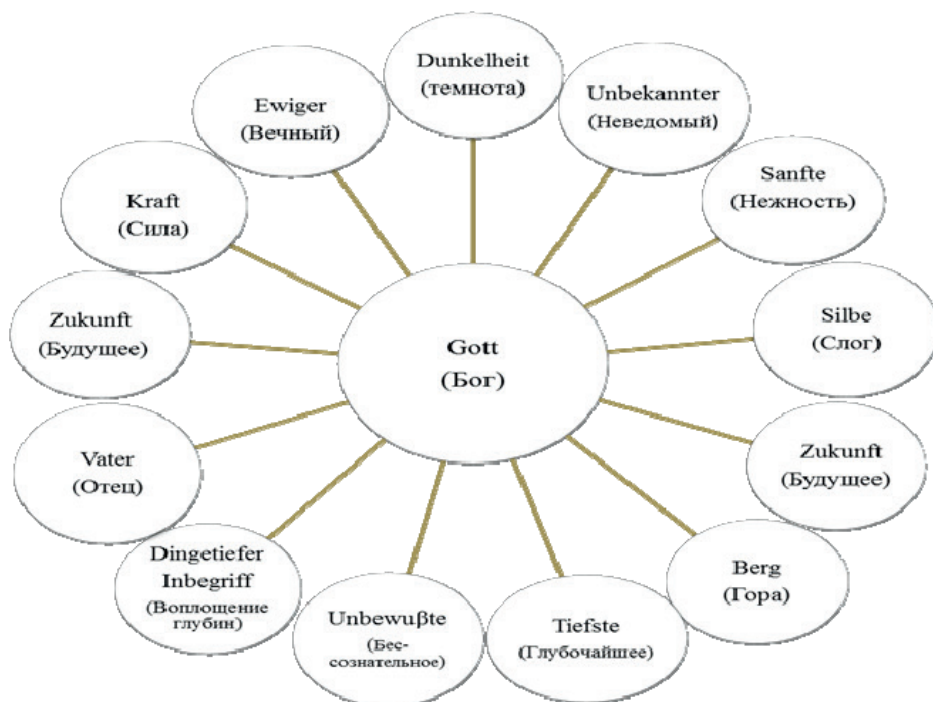
мрака мой светле слепой. / И вал Твоей великой воли / утопит каждый день мирской» [12]; «Du bist die Silbe im Gesange», [11] // перевод С.В. Петрова «Ты – слобый слог псалма» [12]; «Du bist der Dinge tiefer Inbegriff, / der seines Wesens letztes Wort verschweigt / und sich den andern immer anders zeigt: / dem Schiff als Küste und dem Land als Schiff» [11] // перевод С.В. Петрова «Ты – сущность всех вещей, их оком. / Про суть Свою последнюю молчишь. / Иным всегда иначе предстоишь: / землею – судну, суше – кораблем» [12].

Уровень лексической абстракции: «Das ist das wundersame Spiel der Kräfte» [11] // перевод С.В. Петрова «То силы, тешась дивно игрою» [12]; «Und doch ist Einer, welcher dieses Fallen unendlich sanft in seinen Händen halt» [8, с. 124] // перевод В. Куприянова «Но есть Один, кто в благосклонном бденье / рукою лёгкой держит наш полёт» [там же, с. 125]; «Heil dem Geist, der uns verbinden mag» [9, с. 30] // перевод З.А. Миркиной «Славен Дух, соединивший нас в цело!» [там же, с. 31]; «Aber die Dunkelheit hält alles an sich... / Und es kann sein: eine große Kraft / rührt sich in meiner Nachbarschaft» [11] // перевод С.В. Петрова «Но Тьма всех держит в себе искони... / Может статься: шевелится рядом со мной / великая сила в глуби ночной» [12]; «Wie nenn ich dich? Sieh, meine Lippen lahmen. / Du bist der Anfang, der sich groß ergießt, / ich bin das langsame und bange Amen, / das deine Schönheit scheu beschließt» [14] // перевод Т. Бирченко «Дерзну ль наречь? Уста полны хвалами, / но скованы. Понять себя хочу, / и размышляя, медленное «амен» / твоей красой пугливо заключу» [15]; «Du bist der Zweite seiner Einsamkeit, / die ruhige Mitte seinen Monologen» [11] // перевод С.В. Петрова «Ты одиночеству его сам-друг, / его речам Ты средоточье тиши» [12]; «Du bist so dunkel, meine kleine Helle / an deinem Saum hat keinen Sinn» [11] // перевод С.В. Петрова «Такой Ты мрак, что меркнет в жалкой доле / у грани мрака мой светец слепой» [12]; «vor allem Einer, der seine Sehnsucht aus der Sonne trug» [11] // перевод С.В. Петрова «Особливо / тот, кто, от солнечной тоски горяч» [12]; «Du bist der dunkle Unbewußte // von Ewigkeit zu Ewigkeit» [11] // перевод С.В. Петрова «Ты – неосознанный и сонный / от тьмы веков до тьмы веков» [12]; «Du bist der Tiefste, welcher ragte... / Du bist der Sanfte, der sich sagte» [11] // перевод С.В. Петрова «Пловцам и звонницам назло Ты / бездонной высотой возрос. / Ты кротко нам поведal, кто Ты» [12]; «Bist du denn Alles» [11] // перевод С.В. Петрова «Ужьль Ты – Все» [12]; «Du Ewiger... / er ist die Zukunft und die Wiederkehr» [11] // перевод С.В. Петрова «Таким, Предвечный, я Тебя постиг... / И Он – возврат. Грядущее времен» [12].

Данные примеры метафорических структур позволяют сделать вывод о том, что семантические границы между всеми тремя участками (уровнями) периферии метафорического поля прозрачны, при взаимодействии двух соседних участков легко возникают новые комбинированные метафорические образования, обогащающие и детализирующие индивидуально-авторскую картину мира Рильке.

Поскольку метафора подразумевает понимание одной области через призму другой, то метафору можно понимать (по терминологии Дж. Лакоффа) как перенос из *области-источника* (source) в *область-мишень* (target) [16].

Примем за область-мишень концептуальный образ, который требует пояснения (в данном случае – «GOTT») и проследим область-источник, с помощью которого концептуальный образ раскрывается у Рильке и становится более доступным для понимания.



Данные представленной схемы позволяют сделать вывод о том, насколько разнообразно метафорическое поле Рильке, объективирующее концепт «GOTT». Для его понимания Рильке использует как абстрактные, так и конкретные метафорические образы. При этом абстрактные образы раскрываются через другие абстрактные метафоры, а те, в свою очередь – через более конкретные (См. пример выше: *уровни метафорического поля*). Так создаются целые цепочки ассоциаций образов, приводящие адресата-читателя к пониманию того или иного концептуального образа, представляющего собой область-мишень. Метафоры представляют собой мост от знакомого к неизвестному, от очевидного к менее очевидному. По сравнению с областью-мишенью, область-источник обычно интуитивно понятная, более конкретная, известна, скорее всего, через непосредственный физический опыт (большую часть информации, получаемой нами от мира, мы воспринимаем благодаря зрению и осязанию).

Поэтическое творчество того или иного автора нередко определяется через характерные для него метафоры [7, с. 380], включающие неоднозначные концептуальные образы.

В результате данного исследования нами были выявлены наиболее значимые в творчестве Р.М. Рильке концептуальные образы, которые объективируются через разнообразные метафорические структуры. Мы выяснили, что для раскрытия и понимания того или иного концептуального образа Р.М. Рильке обращается как к абстрактным, так и конкретным метафорам, создавая при этом цепочки ассоциаций.

Таким образом, метафорические репрезентации Р.М. Рильке образуют целые метафорические поля, имеющие ядро и периферию, для толкования которых часто приходится привлекать целый ряд ассоциаций и аналогий, логически раскрывающих заявленные поэтом концептуальные образы.

Доказательством данного утверждения, по нашему мнению, можно считать поэтическое творчество Р.М. Рильке, в котором одним из наиболее значимых концептуальных образов является концепт «GOTT» («Бог»), объективирующийся через разнообразные метафорические структуры.

Библиографический список

1. Эткинд Е.Г. *Проза о стихах*. Санкт-Петербург: «Знание», 2000.
2. Ерофеева Л.А. *Метафорические репрезентации доминантных концептов в поэтической картине мира Р.М. Рильке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Саратов, 2007.
3. Черкасова И.П. *Концепт «ангел» и его реализация в тексте*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Арзамас, 2005.
4. Гучинская Н.О. *Hermeneutica in nuce. Очерк филологической герменевтики*. Санкт-Петербург: «Церковь и культура», 2002.
5. Рикёр П. *Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике*. Москва: Академический Проект, 2008: 369.
6. Маслова В.А. *Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Академия, 2001: 88.
7. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
8. Рильке Р.М. *Стихотворения*: Сборник. Составитель В. Куприянова; 2-е изд-е, дополн. Москва: ОАО Изд-во «Радуга», 2003. На немецком языке с параллельным русским текстом.
9. Рильке Р.М. *Сонеты к Орфею*. Пер. с нем., вст. ст. З.А. Миркиной. Москва; Санкт-Петербург: Летний сад, 2002.
10. Кубрякова Е.С. *В поисках сущности языка: когнитивные исследования*. Москва: Знак, 2012.
11. Рильке Р.М. *Часослов*. Available at: <http://www.gedichte.eu/71/rilke/das-stunden-buch.php>
12. Рильке Р.М. *Часослов*. Пер. с нем. С.В. Петрова. Available at: http://www.skyart.com/rilke/poetry/prayer_book/prayer_book_1_ru.htm
13. Рильке Р.М. *Лирика*: сборник. Составл. и предисл. А.В. Карельского, комм. Н.С. Литвинца. На нем. яз. Москва: Прогресс, 1981.
14. Рильке Р.М. *Книга картин*. Available at: <http://www.gedichte.eu/71/rilke/buch-der-bilder/der-schutzengel.php>
15. Рильке Р.М. *Ангел-хранитель*. Пер. с нем. Татьяна Бирченко. Available at: <https://www.stihi.ru/2016/05/07/2226>
16. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*: Перевод с англ. Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. Москва: Едиториал УРСС, 2004.

References

1. Etkind E.G. *Proza o stihah*. Sankt-Peterburg: «Znanie», 2000.
2. Erofeeva L.A. *Metaforicheskie reprezentacii dominantnykh konceptov v po'eticheskoy kartine mira R.M. Ril'ke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Saratov, 2007.
3. Cherkasova I.P. *Koncept «angel» i ego realizaciya v tekste*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Arvamiir, 2005.
4. Guchinskaya N.O. *Hermeneutica in nuce. Ocherk filologicheskoy gemeneviki*. Sankt-Peterburg: «Cerkov' i kul'tura», 2002.
5. Riker P. *Konflikt interpretacij. Ocherki o gemenevike*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2008: 369.
6. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2001: 88.
7. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
8. Ril'ke R.M. *Stihotvoreniya*: Sbornik. Sostavitel' V. Kupriyanova; 2-e izd-e, dopoln. Moskva: OAO Izd-vo «Raduga», 2003. Na nemeckom yazyke s parallel'nym russkim tekstom.
9. Ril'ke R.M. *Sonety k Orfeyu*. Per. s nem., vst. st. Z.A. Mirkinoy. Moskva; Sankt-Peterburg: Letnij sad, 2002.
10. Kubryakova E.S. *V poiskah suschnosti yazyka: kognitivnye issledovaniya*. Moskva: Znak, 2012.
11. Ril'ke R.M. *Chasoslov*. Available at: <http://www.gedichte.eu/71/rilke/das-stunden-buch.php>
12. Ril'ke R.M. *Chasoslov*. Per. s nem. S.V. Petrova. Available at: http://www.skyart.com/rilke/poetry/prayer_book/prayer_book_1_ru.htm
13. Ril'ke R.M. *Lirika*: sbornik. Sostavl. i predisl. A.V. Karel'skogo, komm. N.S. Litvinec. Na nem. yaz. Moskva: Progress, 1981.
14. Ril'ke R.M. *Kniga kartin*. Available at: <http://www.gedichte.eu/71/rilke/buch-der-bilder/der-schutzengel.php>
15. Ril'ke R.M. *Angel-hranitel'*. Per. s nem. Tat'yany Birchenko. Available at: <https://www.stihi.ru/2016/05/07/2226>
16. Lakoff Dzh., Dzhanonson M. *Metafori, kotorymi my zhivem*: Peregod s angl. Pod red. i s predisl. A.N. Baranova. Moskva: Editorial URSS, 2004.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 81.373

Kyzlasov A.S., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: kyzlasov60@mail Beloglazov P.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Language of GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: arshanoskiy@yandex.ru

Kaskarakova Z.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

Subrakova V.V., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: subrakova@mail.ru

ON THE LANGUAGE SITUATION OF THE KHAKASS (IN THE PLACES OF RESIDENCE OF THE RURAL KHAKASS POPULATION). The article deals with a study of the linguistic situation among the rural Khakass population in the national districts of the Republic of Khakassia. The work studies problems of the language situation among the rural Khakass population. The urgency of the issue is related to the fact that the speakers of the Khakass language dialects currently live in the village among the Russian-speaking population. The language environment does not allow communication in Khakass language. Therefore, the authors of the study specifically studied the functioning of the Khakass language in the Russian-speaking environment. The sociolinguistic study in the places of residence of speakers of different dialects of the Khakass language are conducted. A small survey among Khakass speaking residents has given preliminary results of the study of the language situation, showing that the speakers of the Khakass dialects no longer speak their native dialect and switch to Russian-speaking communication. This situation indicates that the transition to passive bilingualism and communication in Russian continues. It should be said that the processes of language shift (the transition to Russian communication and the loss of intergenerational transmission of the language in the family) and the associated changes in the Khakass language consciousness have little effect on their sense of ethnic identity and adherence to their roots.

Key words: language situation, Khakass dialects, survey, Khakass language.

А.С. Кызласов, канд. филол. наук, зав. сектором языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: kyzlasov60@mail.ru

П.Е. Белоглазов, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: petrbelozlavov@yandex.ru

З.Е. Каскаракова, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

В.В. Субракова, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: subrakova@mail.ru

О ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ У ХАКАСОВ (В МЕСТАХ ПРОЖИВАНИЯ СЕЛЬСКОГО ХАКАССКОГО НАСЕЛЕНИЯ)

Статья посвящена исследованию языковой ситуации среди сельского хакасского населения в национальных районах Республики Хакасия. В ней мы сделали попытку изучения проблем языковой ситуации среди сельского хакасского населения. Актуальность вопроса связано с тем, что носители диалектов хакасского языка в настоящее время в селе проживают среди русскоязычного населения. Языковая среда не позволяет общаться на хакасском языке. Поэтому авторы исследования конкретно изучили функционирование хакасского языка в русскоязычной среде. Нами сделано социолингвистическое исследование в местах проживания носителей разных диалектов хакасского языка. Проведен небольшой опрос среди хакасов, говорящих на своем родном языке. Предварительные итоги изучения языковой обстановки показывает, что носители диалектов хакасского языка перестают общаться на своем родном наречии, переходят на русскоязычное общение. Такая ситуация свидетельствует о том, что продолжаются процессы перехода к пассивному билингвизму и общению на русском языке. Процессы языкового сдвига (перехода на русский язык общения и утрата межпоколенной передачи языка в семье) и связанные с ним изменения в языковом сознании хакасов практически не влияют на их чувство этнической самоидентификации, приверженности к своим корням.

Ключевые слова: языковая ситуация, хакасские диалекты, опрос, хакасский язык.

Политические и экономические перемены, произошедшие в государственном и общественном устройстве России в 90-е годы XX века, в настоящее время формируют новые языковые ситуации в ее регионах и отдельно взятых республиках, в частности, в Республике Хакасия.

На основе новых подходов в области национально-языковой политики Российской Федерации и республики в новых реалиях меняется характер функционального взаимодействия языков, особенно проявляющийся через двуязычие и многоязычие.

В этих условиях большую актуальность приобретают социолингвистические исследования, направленные на изучение языковых ситуаций в конкретных полиэтнических районах республики. Их целью является определение тенденций и перспектив развития языков и взаимодействия с другими языками, в частности, с русским. Отсюда следует, что республики в составе Российской Федерации, должны учитывать специфику национально-языковой жизни своих регионов. И проводить языковую политику, соответствующую языковой ситуации, национальному составу, концепциям и перспективам развития собственной культуры, национальным традициям, а также ценностным ориентациям жителей разных национальностей.

Языковая ситуация в Республике Хакасия характеризуется определенными позитивными изменениями, связанными с результатами сознательного воздействия общества на языковые процессы. Воздействие было оказано, прежде всего, благодаря языковому законодательству, в соответствии с которым произошло повышение статуса и национально-культурной функции языка. Такие меры повлияли на расширение социальных функций и усиление его видимости в общественной и культурной жизни республики, на увеличение количества школ и учащихся, изучающих хакасский язык. Противоречивость ситуации заключается в том, что, с одной стороны, происходят позитивные изменения в развитии языка и в языковой лояльности хакасов а, с другой стороны, продолжают процессы перехода к пассивному билингвизму и русскому одноязычию. В речевой практике носителей хакасского языка заметны признаки влияния русского языка. Такие явления прослеживаются в использовании русских союзов, вводных слов, большого количества лексических заимствований, более гибком порядке слов в предложении, появлении новых типов придаточных предложений.

Для хакасского языка приоритетные стратегии заключаются в обязательном сохранении и развитии уровня функционирования хакасского языка как родного в отдельных селах с начальной школой на хакасском языке. Также в национальных средствах массовой коммуникации, в учреждениях культуры и фольклорных коллективах и внедрении более эффективных инновационных технологий обучения хакасскому языку. Это нужно для сохранения его как функционально второго, но однозначно первого как символа этнической идентификации, сохраняющего этнос и его связь с культурным, историческим и духовным наследием предков.

По данным Министерства образования и науки РХ, в 2013 – 2014 учебном году было по республике детей хакасского этноса составляло 8539 детей из них обучалось 7266 в том числе 6311 хакасов и 955 др. национальностей, соответственно что составило 74%, то в 2016 – 2017 уч. году по республике 9150 детей хакасов изучали хакасский язык 7066 детей хакасов и 2423 детей других этносов, что составляет 77,2%. Более 50% обучение хакасскому языку организовано через внеурочную деятельность, что снижает качество преподавания хакасского языка.

Результаты мониторинговых исследований по уровню владения хакасским языком первоклассников показал, что в 2015-2016 учебном году по республике высокий уровень показали: Аскизский район – 71,8% и город Абакан – 76%, что подтверждает результативность деятельности этих административных образований по развитию хакасского языка. Средние показатели в Ширинском районе – 65,4%. В этом году низкий уровень владения хакасским языком среди учащихся 1-ых классов показали: Бейский район – 48% и Усть-Абаканский район – 53%. Сравнительный анализ за 2014 – 2015 учебный год и 2015 – 2016 учебный год

показывает улучшение уровня владения хакасским языком. Так, в 2014 – 2015 учебном году по республике низкий уровень владения хакасским языком среди учащихся 1-ых классов составлял 22%, а в 2015-2016 учебном году – 18%, но показатели по высокому и выше среднему уровням владения языком за этот же период снижались на 4%, и составило 59% [1, с. 8 – 9].

В Республике Хакасия хакасское население в основном проживает в сельской местности. И это дает уверенность в том, что при такой языковой среде компактного проживания хакасского населения, есть возможность сохранения родного языка. Чтобы сохранить язык есть множество факторов – это, прежде всего, должно присутствовать окружающая носителя языка моноязычная среда, возможность обучения на родном языке и чтение художественной литературы, газет на национальном языке, прослушивание аудио и видео материалов.

Компактно проживают только в трех районах из восьми. В двух районах есть небольшое количество населенных пунктов, в которых хакасы составляют большинство или примерно равное соотношение с русскоязычным населением. Преобладание сельского типа расселения коренной национальности определенным образом влияет на социально-профессиональную структуру, образовательный уровень, языковую компетенцию национального населения и объем социальной базы литературного языка. Жители этих мест владеют преимущественно диалектными формами родного языка. Как нам известно, периферийные диалекты, такие как кызыльский и шорский, значительно отличаются от литературного языка. Это вызывает у некоторых, особенно у молодежи, определенный психологический дискомфорт, появляется комплекс неполноценности, что постепенно приводит к отказу от родного языка.

Как и в большинстве бывших автономных республик и областей России, в Хакасии преобладает русское население, поэтому уровень свободного владения русским языком хакасами очень высок: по данным социологического исследования, проведенного в 1978-1979 годах, в сельской местности – 81,7%, в городе – 94,3%, а в целом по республике 79,2% хакасов владеют свободно русским языком. Только 2,3% хакасов на производстве разговаривали друг с другом на хакасском языке, с друзьями – 3,1%, читали газеты на родном языке только 2,1% [2, с. 133].

Социолингвистические исследования по хакасскому языку и его диалектам проводились в 2013 и 2014 годах. Сотрудники сектора хакасского языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ» принимали участие в исследовании проблем, связанных с языковой политикой и языковой ситуацией в Республике Хакасия [3].

Сотрудники сектора языка Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, в течение 2016 года проводили анкетирование среди респондентов, говорящих на хакасском языке, в Алтайском, Аскизском, Таштыпском, Бейском районах Республики Хакасия.

Приведем предварительные итоги анкетирования среди хакасов в вышеуказанных районах. Выборка среди носителей хакасского языка случайная. Количество анкетированных соответствует численности проживаемых хакасов на данной территории.

В ходе бесед с нашими информаторами (по данной теме специально опрошено 62 хакаса) сложилась следующая картина. В общей массе опрошенных нами людей можно довольно четко выделить три возрастных группы: 1) пожилые люди – родившиеся до середины XX в., 2) люди среднего возраста – родившиеся в период с 1950 по 1965 годы. 3) люди молодого возраста – родившиеся в период до 1965 года. Около 69% опрошенных нами хакасов заявили, что родным языком для них является хакасский. 26% респондентов считают родным хакасский и русский языки. 5% опрошенных разговаривают только на русском языке. Уровень владения родным языком выразился в следующих цифрах: 84% респондентов свободно разговаривают на родном языке (представители первой и второй групп); 8% говорят на родном языке, но не могут писать и читать.

На вопрос – Знают ли ваши дети хакасский язык? Респонденты ответили таким образом. Свободно говорят, пишут и читают 47% детей; говорят, но не могут

писать и читать 8%; понимают разговорную речь, но не говорят 23%; не говорят и не понимают 8% детей.

Большинство из опрошенных (50%) при общении дома используют хакасский язык, только лишь 34% используют в этом случае оба языка. В остальных случаях (16%), дома разговаривают только на русском языке. На вопрос – На каком языке вы говорите в кругу своих родных, друзей, соседей? Респонденты ответили таким образом. Только на хакасском языке 39%, на хакасском и русском языках 45%, только на русском языке 16% опрошенных.

В семьях, где один из родителей хакас, а другой – русский, хакасский язык также не используется. На вопрос – На каком языке вы говорите на работе с коллегами? Респонденты ответили таким образом. На хакасском языке 26%, на хакасском и русском языках 37%, только на русском языке 35% опрошенных. В общественных местах 23% опрошенных говорят на хакасском языке, 53% хакасов говорят на русском и хакасском языках, только на русском языке общаются 24% опрошенных.

Желание родителей, чтобы их дети изучали хакасский язык из числа опрошенных достигает 87%, родители, которые не желают, чтобы их дети изучали хакасский язык – 6%. Сами родители, которые хотели бы изучать хакасский язык равен 55%, не желающих изучать – 2%, знающих хакасский язык и в то же время желающих изучать равен 8%.

Из числа читающих книги на хакасском языке положительно ответили 39%, отрицательно – 34%. Телевизионные передачи на хакасском языке смотрят 37%, не смотрят 24% из числа опрошенных. Слушают радио, музыку на хакасском языке 39%, не занимаются этим 32% из числа опрошенных. Посещают спектакли на хакасском языке 34%, не смотрят 50% из числа опрошенных. Посещают национальные хакаские праздники 23%, не посещают 53% из числа ответивших.

Необходимо ли современному человеку, жителю Республики Хакасия хорошее знание хакасского языка? На этот вопрос положительно ответили 84%, затруднился ответить 6% из числа ответивших.

На вопрос – Что необходимо для более широкого распространения хакасского языка в обществе? Респонденты ответили таким образом. Надо чтобы дети изучали хакасский язык в школе (из числа опрошенных) было 2%, увеличить показ телевизионных программ на хакасском языке 8%, родители должны разговаривать с детьми 13%, затруднились ответить 64% [4].

Можно согласиться с мнением, что самой существенной негативной характеристикой языковой ситуации в Республике Хакасия является неуклонное сокращение лиц, владеющих хакасским языком, зафиксированное переписями населения и исследованиями учёных. Вместе с тем, сохраняющийся стабильно высокий уровень позитивной этнической идентификации хакасской молодёжи в купе с отсутствием враждебных настроений со стороны доминантного русского этноса даёт основание надеяться на позитивные перемены в реальном функционировании государственного языка республики как родного и как второго при

условии более эффективной языковой политики, как на федеральном, так и региональном уровне [5, с. 233 – 236].

Одновременно с ускорением процессов урбанизации происходит снижение числа хакасов, заявляющих о владении родным языком: за последние 10 лет количество русскоязычных монолингвов среди хакасов увеличилось на 11%, составив почти 42% [6, с. 88 – 89].

Таким образом, исследование языковой ситуации показывает, что функционирование языков в хакасском социально-коммуникативном пространстве зависит от конкретных факторов, изучение которых будет способствовать разработке мероприятий по развитию государственного языка и других языков в Республике Хакасия.

Функционирование языков в любой стране зависит от сложившейся языковой ситуации, которая определяется как совокупность форм существования (а также стилей) одного языка или совокупности языков в их территориально-социальном взаимоотношении и функциональном взаимодействии в границах определенных географических регионов или административно-политических образований.

У некоторых исследователей возникают мысли о целесообразности сохранения и возрождения миноритарных языков. Это, очевидно, связано с естественным сокращением ими своих функций. На это следует сказать, что независимо от политической и экономической ситуации в стране, миноритарные этносы России все не обречены на отмирание, во всяком случае, в пределах обозримого будущего. Языковая ассимиляция в российских условиях все не связана с более совершенным овладением русским языком и приобщением к русской культуре. Теряя свои языковые и этнокультурные корни, носитель языка не приобретает новых, он деэтнизируется и превращается в «полуязычного» и «полукультурного» маргинала. Языковая и этнокультурная ассимиляция части населения приводит лишь к обеднению культуры всего многонационального российского народа, то есть всех нас. Следовательно, эти вопросы сводятся к одному общему: сумеем ли мы воспитать у подрастающих поколений осознания себя многонациональными и многоязычными россиянами не по гражданству, а по внутренней самоидентификации [7].

В целом языковая ситуация в качинском и сагайском диалектах (Аскизский, Алтайский, Таштыпский и другие районы Республики Хакасия) является результатом действия таких факторов: а) активное воздействие русского языка, связанное с притоком приезжего населения и распространением средств массовой информации, в особенности телевидения на русском языке; б) перевод преподавания в школах на русский язык, с демографической ситуацией и обилием смешанных браков; в) ослабление позиций родных языков вследствие разрушения традиционных языковых коллективов при «укрупнении» поселков, изменение традиционных форм хозяйствования; г) неэффективность работы национальной школы, нарушение внутрисемейного языкового общения.

Библиографический список

1. Концепция преподавания хакасского языка и хакасской литературы в образовательных организациях Республики Хакасия (проект). Абакан, 2017.
2. Кызласова М.А. Языковая ситуация в Республике Хакасия. Языки народов России: перспективы развития. Материалы международного семинара. Русское и английское издания. Элиста: АПП «Джангар», 2000.
3. Кызласов А.С., Каскаракова З.Е. О языковой ситуации в кызыльском диалекте хакасского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 369 – 370; Кызласов А.С., Каскаракова З.Е., Белоглазов П.Е. О современном состоянии качинского диалекта хакасского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 335 – 338.
4. *Полевые материалы автора*.
5. Боргоякова Т.Г., Гусейнова А.В. Демографическая мощность хакасского языка и языковая лояльность жителей Хакасии. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 5 (36).
6. Гусейнова А.В. *Динамика языковой ситуации в Республике Хакасия*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Улан-Удэ, 2014.
7. Дьячков М.В. Языковая ситуация в России. Available at: Главная → INTER-CULTUR@L-NET → Выпуск 08/2009 → Языковая ситуация в России

References

1. *Konceptiya prepodavaniya hakasskogo yazyka i hakasskoj literatury v obrazovatel'nyh organizacijah Respubliki Hakasiya (proekt)*. Abakan, 2017.
2. Kyzlasova M.A. Yazykovaya situacija v Respublike Hakasiya. *Jazyki narodov Rossii: perspektivy razvitiya. Materialy mezhdunarodnogo seminaru*. Russkoe i anglijskoe izdaniya. 'Elista: APP «Dzhangar», 2000.
3. Kyzlasov A.S., Kaskarokova Z.E. O yazykovoj situacii v kyzyl'skom dialekte hakasskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 369 – 370; Kyzlasov A.S., Kaskarokova Z.E., Beloglazov P.E. O sovremennom sostojanii kachinskogo dialekta hakasskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 335 – 338.
4. *Polevyje materialy avtora*.
5. Borgoyakova T.G., Gusejnova A.B. Demograficheskaya moschnost' hakasskogo yazyka i yazykovaya lojal'nost' zhitelej Hakasii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 5 (36).
6. Gusejnova A.B. *Dinamika yazykovoj situacii v Respublike Hakasiya*. *Dissertacija ... kandidata filologicheskijh nauk. Ulan-Ud'e*, 2014.
7. D'yachkov M.V. Yazykovaya situacija v Rossii. Available at: *Glavnaya* → INTER-CULTUR@L-NET → *Vypusk 08/2009* → *Jazykovaya situacija v Rossii*

Статья поступила в редакцию 26.03.19

УДК 811.35

Magomedov D.M., Researcher, G. Tsadasa Institute for Language, Literature and Arts, Dagestan Scientific Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru

Kaliyaeva R.G., senior lecturer, Department of Language Training of Public Administration, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: kaliyaeva-raissa2@mail.ru

Magomedov M.I., Doctor of Sciences (Philology), Professor, G. Tsadasa Institute for Language, Literature and Arts, Dagestan Scientific Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: rafur1@yandex.ru

A CONTRASTIVE ANALYSIS OF VERBAL PHRASES WITH TEMPORAL RELATIONS IN AVAR AND LAK. The article presents a comparative analysis of verbal phrases with temporal relations in the Avar and Lak languages. The expression of temporal relations between the components of verbal phrases is associated with the lexical and grammatical meaning of the dependent components. In verbal phrases with temporal relations in the Avar and Lak languages, nouns with tem-

poral meaning are most often used as dependent words. Despite the small lexico-semantic group of dependent words, the named type of verbal word combinations is widespread. This is due to the fact that the action cannot be performed outside of time, so the range of verbs is not lexically limited. The authors conclude that the verb in the phrase with temporal relations in the Avar and Lak languages plays an organizing role as an explanatory word. Semantic restrictions on the part of the verb are rarely observed, since any action, state, process can receive a temporary characteristic depending on the moment of its commission, duration and repeatability.

Key words: verbal phrases, temporal relations, defining word, dependent word, postposition, plural.

Д.М. Магомедов, научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru

Р.Г. Калиева, доц. каф. языковой подготовки кадров, Государственное управление Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, E-mail: kaliyeva-raissa2@mail.ru

М.И. Магомедов, д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала. E-mail: rafus1@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛЬНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ С ВРЕМЕННЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В АВАРСКОМ И ЛАКСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сравнительному анализу глагольных словосочетаний с временными отношениями в аварском и лакском языках. Выражение временных отношений между компонентами глагольных словосочетаний связано с лексико-грамматическим значением зависимых компонентов. В глагольных словосочетаниях с временными отношениями в аварском и лакском языках в качестве зависимых слов чаще всего выступают имена существительные с временным значением. Несмотря на небольшую лексико-семантическую группу зависимых слов, названный тип глагольных словосочетаний широко распространен. Это связано с тем, что действие не может совершаться вне времени, поэтому и круг глаголов лексически не ограничен. Авторы делают выводы о том, что глагол в словосочетании с временными отношениями в аварском и лакском языках выполняет организующую роль как поясняемое слово. Семантические ограничения со стороны глагола наблюдаются редко, так как всякое действие, состояние, процесс могут получить временную характеристику в зависимости от момента его совершения, длительности и повторяемости.

Ключевые слова: глагольные словосочетания, временные отношения, определяющее слово, зависимое слово, послелог, множественное число.

Глагольное сочетание с зависимым существительным является самой многочисленной и распространенной группой словосочетаний. С глаголами сочетаются существительные во всех падежах и числах. Характер выражения синтаксических отношений во многом зависит от лексико-грамматических значений сочетающихся слов. Словосочетания одной и той же конструкции могут выражать различные синтаксические отношения: объектные, субъектно-объектные и обстоятельственные (пространственные, временные, причинно-следственные, целевые и др.

Словосочетание – это бинарное объединение, характеризующееся как синтаксической формой, так и синтаксическими отношениями. Эта двусторонность словосочетания отражена при выделении и характеристике различных типов словосочетаний.

В глагольных словосочетаниях с временными отношениями в аварском и лакском языках в качестве зависимых слов чаще всего выступают имена существительные с временным значением. Лишь в некоторых случаях, в частности, при употреблении в словосочетаниях временных послелогов, в их роли могут выступать слова, выражающие конкретные предметы, или слова, связанные с предствлением о времени по каким-либо известным собеседнику событиям, признакам. Несмотря на небольшую лексико-семантическую группу зависимых слов, названный тип глагольных словосочетаний широко распространен. Это связано с тем, что действие не может совершаться вне времени, поэтому и круг глаголов лексически не ограничен.

В глагольных словосочетаниях с временными отношениями аварского и лакского языков можно отметить две группы, различающиеся по семантике: словосочетания, обозначающие действие и его предел во времени и словосочетания, обозначающие действие и момент времени. К первой группе относятся глагольные словосочетания, указывающие на исходное и конечное время действия. В аварском языке к ним относятся имена существительные, называющие отрезок времени: *моц* «месяц», *ань* «неделя», *кьо* «день», *заман* «время», *саглат* «час» и т. п. Например, в аварском языке: *Кьо ана. Сордо ана. Сон ана. Пумру ана (М.А.)* «День прошел, ночь пошла. Год прошел. Жизнь прошла». *Араб гласруаль-ул ункьоялда микабилеб сональ Армениялда квеашаб кьагидаял ракъ багь-арана (Гь.Гь.)* «В восемьдесят восьмом году прошлого века в Армении произошло страшное землетрясение». *Щибго гуребщинаб рагилги кьолон, / Кьалда ана нижер глемераб заман (ЦI.ХI.)* «Седлав непонятные слова, во вражде прошло у нас много времени». *Инсанасул гьамал-хасият хисулеб жо булунаро, аньки-цаги, льягелалъги хисун бугилан кканиги, добо бакалде тлад буссун бачлуна (Гь.Гь.)* «Характер человека не меняется, если даже кажется, что меняется через неделю, год, все равно (характер) возвращается туда же». *Гьале, саглат гьанже кьшо тубана, / Нижер обедалде иргаци цвана (ЦI.ХI.)* «Вот уже два часа и настало время нашего обеда» и т. д.

Примеры из лакского языка: *ссят* «час», *кьини* «день», *кьини* «день», *ссут* «осень», *кюрх* «утро», *барз* «месяц», *нюжмар* «неделя», *шин* «год», *члун* «время» и др.: *Ххора минут кьаларгун, Качар тавханттува дуркхуна (А.М.)* «Не прошло и пяти минут, как Качар вышла из гостиной». *Зана ивкун барз кьавьхуну ялау ай-шайава ттун гава зулу буллай (З.А.)* «Не прошло и месяца, как он вернулся, заново начал надо мной издеваться». *Та шавай увкун, шамма гьант-та хьуну бя (А.М.)* «Прошло три дня, как он вернулся домой». *Сапжат хла-*

дурнасса пропускалил гава ссят Камилчлан лавьхуна (А.А.) «Сапжат в тот же час поднялась к Камилу». *Гава кьини ахтакьуннин на шяравуну ивра (А.О.)* «В тот же день до вечера я дошел до села» [1, с. 157].

В зависимости от присоединения к зависимым словам, выражающим исходное время, местоимения *бишун* «самый» в глагольных словосочетаниях появляется указание на действие, происходящее с самого начала отмеченного времени: *Литератураялда жаниб бишун захматаб жольун риккьлуна пьеса хьвай (Гь.Гь.)* «В литературе считается самым трудным делом написание пьесы». *Гьесул бишун льяклав, рак чларав гьудул, / Гьесда аскво вуго жакьа гьаниги (Р.ХI.)* «Его самый хороший, верный друг и сегодня рядом с ним». *Бишунго квеш ккараб жого буго салуда топл ругел льялал льялал ниль-еда льянутил (Гь.Гь.)* «Самое печальное дело, когда мы не знаем, чьи следы остались на песке» и т. д.

В лакском языке особое значение среди словосочетаний с временным значением имеют сочетания, включающие в свой состав местоимение *гьарца* «каждый», которое придает оттенок регулярно повторяющегося действия, например: *Ахмади гьарца хьхуну тарацаллаву кьарал бан лагайва (А.М.)* «Ахмади каждую ночь ходил сторожить». *Халкь кьачай буна гьарца кьини даерийн буккай-ва (А.М.)* «Народ не хотя каждый день выходил на работу». В словосочетаниях, второй компонент которых является существительное *шин* «год», в сочетании с числительным обозначают действие и количество времени, которое на него затрачено, например: *Камил колхозраву бригадирну зий ацра шин хьуну дия (А.М.)* «Камил, работая бригадиром в колхозе, прошел десять лет». *Фронтрай на кьира шин дав кьуллугь буллай бурттигьалтрал полкираву (А.М.)* «На фронте два года я служил в полку всадников» [2, с. 54].

В лакском языке связь с глаголом более тесная, когда инфинитив примыкает к глаголам со значениями начала и конца действия, а также с глаголами с модальным значением: *зун байбишин – начал работать, дуклан ивкунни – учиться стал, занан най ур (б-) – начинает ходить* и др. Инфинитив здесь вступает в необходимую связь с глаголом и синтаксически сростается с ним, являясь составным глагольным сказуемым [3, с. 38].

В аварском языке значение конечного времени в глагольных словосочетаниях передается именами существительными в дательном падеже с послелогом *ган* «до», *щевезеган* «до, вплоть до»; по: *Дун кьватлазда хутлана / Кьаси заман щевезеган (Р.ХI.)* «Я остался на улице до вечера». *Гьеб даражялда булкана бицунеб хабар, байбихьудаса бахьараб ахиралде щевезеган (Гь.Гь.)* «На этом уровне велся разговор от начала до конца».

В аварском и лакском языках слово *ахир* «конец» в сочетании с существительным, обозначающим единицу времени, или понятие, связанное с представлением об определенном временном отрезке, называет действие, которое должно совершиться после окончания другого действия, например, в аварском языке: *Гьанже мараву бицани, глабдал вугин абула, / Талхилаб ахир гьечиб ахирзамана цвана (М.А.)* «Если сейчас рассказывают сказку, скажут, что дурак; наступил конец света без счастливого конца». *Гьутлбуздасан ахирал / Панхал гьенлеп руго (Р.ХI.)* «Выпадают последние листья из деревьев». *Тлоцбесиб кечи – дула, ахирисиб кечи – магьу, / Магьарул кочол магна – магил цадирабазда (М.А.)* «Первое стихотворение – молитва, последнее стихотворение – слезы. Смысл аварского стихотворения – на весах слез» и т. д.

Примеры из лакского языка: *Клнтнл ахирданий хъудуьулт хъуру ду-гьлан гьан хладур хъуна* (А.М.) «В конце зимы готовились сеять поля». *Султан-мурад ва Асият кинотеатрданучан бивуна кллчинмур киносураатрал ахирданий* (З.А.) «Султанмурад и Асият дошли до кинотеатра к концу второй серии» и т. д.

Смысловые и синтаксические отношения представляют собой совершенно различные аспекты внутренней стороны языкового факта, которые возникают в результате соединения слов в словосочетания и предложения. Смысловые отношения устанавливаются между компонентами словосочетания в каждом конкретном случае и во многом зависят от лексико-грамматических особенностей слов, входящих в их состав. В характере смысловых отношений отражается связь между предметом и его различными признаками, например, размер предмета: *клюдияб рукъ* «большой дом» (аварск. яз.), *хъунмасса къатта* «большой дом» (лакск. яз.); материал, из чего сделан предмет: *ганчлил рукъ* «каменный дом» (аварск. яз.), *чарттал къатта* «каменный дом» (лакск. яз.); принадлежность: *инсул рукъ* «дом отца» (аварск. яз.), *буттал къатта* «дом отца» (лакск. яз.); цвет: *баглараб рукъ* «красный дом» (аварск. яз.), *ятлулсса къатта* «красный дом» (лакск. яз.) и т. д.

Среди глагольных словосочетаний с временными отношениями существуют словосочетания, противопоставленные по отношению ко времени совершаемого действия. Это словосочетания со значениями «действие и время (другое действие), до которого оно происходило» и «действие и время (другое действие), по истечении которого оно осуществляется» [4, с. 76]. В аварском языке к компонентам, выражающим момент времени путем указания на его предшествование чему-либо, относятся имена существительные в местном падеже с послелогом *цебе* «перед, до, накануне, в канун»: *Дур цараль буго бо / Цебе бачуньб* (Р.Х.) «Твои имя ведет вперед войско». *Цини дида цебе розьел кинилн / Рагьун тл-битлана тлэьол расальи* (А.) «Затем передо мною, как рассвет, распростерлась поляна цветов». *Ниль киналго нальулап / Гьаб дунялалда цере, – / Дунял наль-улаб буго / Дир гьудулалда цебе* (Р.Х.) «Мы все в долгу перед миром, а мир в долгу перед моей подругой».

В аварском языке для выражения значения «действие и время (время другого действия), по истечении которого оно осуществляется» используются глагольные словосочетания с именами существительными в местном падеже или причастием с послелогом *хадуб* «после» [5, с. 104].

Словосочетания с первой названной конструкцией продуктивны вследствие того, что способны включать в свой состав обширный круг существитель-

ных (как с временным, так и с не временным значением): *Кватлчлого хасел ун, / Хадуб цереги биина* (АХК) «Скоро зима пройдет и затем лед растает». *Буклана гьедин дун гьавизегланги, / Гьединго хутлила даим хадубги* (А.) «Было так до моего рожденья, также останется и после». *Кинан нильер васал рагьда хваралан / Хадуб гьаламалъе бицана нуьлзас* (Р.Х.) «Как наши сыновья воевали, потом миру расскажут свидетели» [6, с. 128].

В лакском языке в словосочетаниях форма множественного числа существительного с временным значением указывает на неопределенную продолжительность действия или на его длительность, например: *Хурун ва Ибрагим цанна ца лулттуба буруглай, хавардай цимирагу ссятру ларгуна* (А.А.) «Гурун и Ибрагим провели несколько часов в разговорах». *Мирза ца тлвмтлусса луу хьхьичл бивхьуну шяивкун тамансса члун ларгуна* (З.А.) «Мирза, положив открытую книгу перед собой, провел много времени».

Характерной чертой структуры данного типа словосочетаний является наличие определяющего слова при существительном, обозначающим тот или иной отрезок времени (*цаллусса* «весь, целый», *цалпара* «несколько», *тамансса* «множество» и др.). Они не влияют на значение словосочетания, хотя в структурном отношении являются их необходимым компонентом.

Таким образом, глагол в словосочетании с временными отношениями в аварском и лакском языках выполняет организующую роль как поясняемое слово. Семантические ограничения со стороны глагола наблюдаются редко, так как всякое действие, состояние, процесс могут получить временную характеристику в зависимости от момента его совершения, длительности и повторяемости.

УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

А. – Адалло
А.А. – А. Амаев
А.М. – А. Мудунов
А.О. – А. Оьмаршаев
АХК – Аварские народные песни
Гь.Гь. – Гь. Гьалбацов
З.А. – З. Айдмиров
М.А. – М. Ахлматов
Цл.Хл. – Цл. Хлмзат
Р.Х. – Р. Хлмзатов

Библиографический список

1. Магомедов М.И. Функциональная характеристика глагольных словосочетаний в аварском языке. *Отглагольные образования в иберийско-кавказских языках*. Черкесск, 1989: 156 – 160.
2. Сулейманова П.А. *Глагольно-именные словосочетания в лакском языке и их изучение в школе*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1989.
3. Жирков Л.И. *Лакский язык (фонетика и морфология)*. Москва: Изд-во АН СССР, 1955.
4. Магомедов Д.М. Критерии дифференциации сложных слов, словосочетаний и фразеологических единиц в аварском языке. *Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы*. 2015; 8: 73 – 79.
5. Магомедов Д.М. Соотношение сложных слов и словосочетаний в аварском языке. *Кавказские языки: генетико-типологические общности и ареальные связи: Тезисы докладов IV Международной научно-практической конференции* Махачкала, 2014: 103 – 105.
6. Магомедов М.И. Выражение пространственных отношений превербно-последовательными словосочетаниями в аварском языке. *Выражение пространственных отношений в языках Дагестана*. Махачкала, 1990: 127 – 132.

References

1. Magomedov M.I. Funkcional'naya harakteristika glagol'nyh slovosochetaniy v avarskom yazyke. *Otglagol'nye obrazovaniya v iberijsko-kavkazskih yazykah*. Cherkessk, 1989: 156 – 160.
2. Sulejmanova P.A. *Glagoľ'no-imennye slovosochetaniya v lakskom yazyke i ih izuchenie v shkole*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1989.
3. Zhirkov L.I. *Lakskij yazyk (fonetika i morfologiya)*. Moskva: Izd-vo AN SSSR, 1955.
4. Magomedov D.M. Kriterii differenciacii slozhnyh slov, slovosochetaniy i frazeologicheskikh edinic v avarskom yazyke. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy*. 2015; 8: 73 – 79.
5. Magomedov D.M. Sootnoshenie slozhnyh slov i slovosochetaniy v avarskom yazyke. *Kavkazskie yazyki: genetiko-tipologicheskie obschnosti i areal'nye svyazi: Tезисы докладов IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* Mahachkala, 2014: 103 – 105.
6. Magomedov M.I. Vyrazhenie prostranstvennyh otnoshenij preverbnno-poslelozhnyimi slovosochetaniyami v avarskom yazyke. *Vyrazhenie prostranstvennyh otnoshenij v yazykah Dagestana*. Mahachkala, 1990: 127 – 132.

Статья поступила в редакцию 23.03.19

УДК 81

Rudenko Yu.V., postgraduate, Department of Russian, Literature and Methods of Teaching Russian and Literature, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: ju.an@inbox.ru

FEATURES OF BIBLICAL INTERTEXTUAL FUNCTIONING IN NOVELS BY A. BITOV AND J. FOWLES. The object of the research represented in the article concerns the analysis of the role that Biblical texts play in postmodern fiction and the ways they are actualized in Russian and English texts. The results show the writers' strategies of implementation intertextual devices (paraphrase, onomastic, lexical and semantic allusions, textual application, citation, ecphrasis) and the main functions of inclusion of Biblical texts into contemporary novel dimension, i.e. explication of human internal conflicts as an exposition of conceptual information. In the article the author establishes the proposition about the role of intertextuality in exposing disorder of cultural and moral information in a human consciousness in XX-th century. Bitov and Fowles exploit Biblical texts as tools of inner structuring of substantial conceptual information in the text and of forming textual coherence. In the novels "Pushkin House" and "The Magus" the writers raise similar issues of society through biblical intertextuality.

Key words: intertextuality, postmodernism, biblical intertextuality, allusion, citation, textual application, paraphrase, ecphrasis.

Ю.В. Руденко, соискатель каф. русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, E-mail: ju.an@inbox.ru

СВОЙСТВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ БИБЛЕЙСКИХ ИНТЕРТЕКСТЕМ В РОМАНАХ А. БИТОВА И Д. ФАУЛЗА

В данной статье проанализированы библейские интертексты, реализованные в постмодернистских художественных текстах русской и английской лингвокультур. Выявлены авторские стратегии активации интертекстуальных приемов (парафраза, ономастической, лексической и семантической аллюзий, текстовой аппликации, цитации, экфрасиса) и основные функции включения библейских текстов в современное пространство романа, а именно, экспликация внутреннего конфликта человека. Автор обосновывает тезис о роли интертекстем при демонстрации неупорядоченности культурной и духовной информации в сознании человека середины XX века. Битов и Фаулз эксплуатируют библейские тексты для внутреннего структурирования содержательно-концептуальной информации и создания когерентного текста. Посредством библейских интертекстем в романах «Пушкинский дом» и «Волхв» поднимаются схожие проблемы современного общества.

Ключевые слова: интертекстуальность, постмодернизм, библеизм, аллюзия, цитата, текстовая аппликация, парафраз, экфрасис.

Термин *интертекстуальность* продолжает фигурировать в научных трудах, посвященных анализу текста, оставаясь при этом спорным понятием из-за отсутствия четкого дифференциального оформления и строгой классификации его составляющих. В данной статье *интертекстуальность* рассматривается как базисная категория текста в соответствии с определением данным в «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» под редакцией М.Н. Кожинной, в котором на передний план выходят такие свойства и функции интертекстуальности, как «диалогическое взаимодействие» между текстами и «приращение смыслов» [1, с. 104]. Иными словами, интертекстуальность – это смысловое пространство между двумя и более текстами, позволяющее обогатить их подтекстовое содержание. При этом одним из главных текстовых партнеров, порождающих данное пространство, является Библия, сюжеты которой, согласно британскому профессору Т.Р. Райту (T.R. Wright), остаются самыми влиятельными и провокационными в современной художественной литературе [2, p. 2].

Высокий индекс интертекстуальной продуктивности библейского текста позволил многим филологам выделить в отдельную группу отсылки к данному тексту. Так, И.Р. Гальперин интегрировал библейские аллюзивные интертексты [3, с. 110], А.Г. Мамаева, классифицируя аллюзивные эпитеты, также обособляет библейские эпитеты от литературных [4, с. 8]. В совокупности всех интертекстуальных приемов, а не только носящих аллюзивный характер, подходит к данному вопросу в своей диссертации Е.А. Попова, предлагая следующий термин – *интертекстема библейского происхождения* [5]. В данной работе прослеживается исследование понятий, которыми оперируют отечественные филологи при анализе актуализированных в современных текстах библейских индексов. Основной термин, фигурирующий в работах, посвященных данной тематике, – *библеизм* (Т.В. Гончарова, Е.М. Верещагин, Г.В. Беликова и др.) [6; 7; 8]. Определение данного термина предложено доктором филологических наук В.М. Мокленко: «Под библеизмом понимаются лексические, фразеологические и афористические единицы разного типа, вошедшие в русский язык из Библии или возникшие на её основе» [9, с. 7]. В нашей статье мы подходим к вопросу диалога современного художественного текста с Священным Писанием исключительно с точки зрения межтекстовых взаимодействий, рассматривая Библию как литературный артефакт, выступающий в качестве источника семантических трансформаций наряду с другими текстами. Священное Писание – один из наиболее частотных прецедентных текстов, поэтому понятие *библеизм* – экономичный способ обозначения межтекстового диалога с данным источником.

В зарубежных исследованиях отсутствует однословный термин, позволяющий указать на данный источник межтекстового взаимодействия. Тем не менее отсылки к Библии продолжают интересовать исследователей, разнопланово подходящих к анализируемому феномену. С точки зрения религиозного аспекта подходит к вопросу библейской интертекстуальности Л.О. Тейт (L.O. Tait) [10]; с точки зрения современной интерпретации, переработки наиболее амбивалентных сюжетов и процесса текстопорождения, т.е. позиции автора, рассматривает функционирование данных инерткстем Т.Р. Райт (T.R. Wright) [2] и Ф. Маротти (F. Marotti) [11].

В центре нашего внимания способ реализации связи современного текста с библейским, какое влияние она оказывает на текст-реципиент и каким семантическим сдвигам его подвергает. Выстраивание параллелей со Священным Писанием присуще европейской литературе независимо от принадлежности к различным конфессиям и роста атеистических мировоззрений. Библейские сюжеты остаются актуальными и авторитетными для современных интерпретаций. Они раскрывают образ современного человека, оторванного от мистического мироощущения, отражающего рациональные взгляды на действительность. При этом интертекстуальные приемы становятся инструментом создания сложных связей внутри произведения, ключом к разгадке подтекста.

Если предмет анализа в данной статье – это библейские интертексты, то его объект – постмодернистский текст как наиболее явно аккумуляировавший философско-эволюционные тенденции второй половины XX в. и начала XXI. Согласно современному британскому профессору Б. Найклу (B. Nicol) [12, p. xiv], постмодернистский художественный текст представляет собой вызов для читателя, в том смысле, что он заставляет вместо того, чтобы быть пассивным потребителем, активно участвовать в интерпретации его значений. С данным подходом согласна большинство теоретиков постмодерна (У. Эко, Л. Хатчсон и др.). Маркеры межтекстового взаимодействия, как правило, являются одними из самых

трудно декодируемых моментов текстового материала, вызывающих плюрализм интерпретаций.

В данной статье подвергаются анализу романы двух лингвокультур (русской и английской), относящихся к эпохи постмодернизма. По утверждению М. Липовецкого (M. Lipovetsky) «эстетический арсенал» («aesthetic arsenal») постмодернизма включает интертекстуальность, избыточное количество стилей, игровое взаимодействие между авторами и персонажами, открытость текста для интерпретаций [13, p. 181]. Оба текста, «Пушкинский дом» А. Битова и «Волхв» Д. Фаулза, отвечают перечисленным требованиям. Интертекстуальные приемы в данных романах являются конститутивными составляющими их индивидуальных стилей. Библейские интертексты играют значимую роль при порождении этих текстов, и несмотря на специфические особенности их реализаций в неродственных лингвокультурах, они актуализируют одни и те же библейские сюжеты и поднимают схожие темы. Недостаточное освещение интертекстуальных аспектов в романе Битова и отсутствие сопоставительного анализа художественных текстов, отражающих неродственные языковые ментальности, в интертекстуальном аспекте определяют актуальность данного исследования. Специфика интерпретативного, интертекстуального и контекстологического анализа в совокупности с когнитивным методом расширяют картину представлений о теории межтекстового взаимодействия и ту роль, которую библейские интертексты выполняют в современном художественном тексте.

Библейский аспект романа «Пушкинский дом» выражен такими интертекстуальными приемами как *парафраз*, *лексическая аллюзия*, *текстовая аппликация*, *семантическая и именная аллюзия*, *цитата*. Наиболее стилистически-выразительно диалог с главной книгой христианского мира представлен антитезой: «*Бог есть*» – «*Бога нет*». Медиатором теологического дискурса является дед главного героя Одоевцев Модест Платонович. Битов вводит в свой роман рукописи деда, прибегая к особой схеме ее интерпретации: «*Хождение в Иерусалим (Записки голя)*» представлены читателю через призму Левы, т.е. тройным кодированием. Сами по себе данные рукописи – пример «*текста в тексте*» (Ю.М. Лотман, Н.С. Валгина), но т.к. они претерпели изменения в процессе конспектирования Левы, то они представляют три разных текста в форме: *текст о тексте в тексте*. Композиционно данные записи разбиты на главы, попеременно называемые то «Бог есть», то «Бога нет». Парафраз – первый интертекстуальный прием, выстраивающий сложный диалог с библейским прецедентом. Под парафразом в данной статье мы подразумеваем, вслед за Е.В. Кауновой и З.Г. Теучеж, «*результат моделирования вторичного высказывания на основе частичного преобразования*» формы и смысла прецедентного высказывания [14, с. 31]. Словосочетание «*первородный обман*» является «*моделированным*» вариантом словосочетания «*первородный грех*». Замена лексемы *грех* на *обман* маркирует интертекстуальный приём, локализуя проблемный вопрос и создает критический диалог с библейским текстом. Данным стилистическим приемом обозначено негативное отношение Одоевцева к идее первородного греха как к интенсификатору «*чувства неполноценности*» в людях. Таким образом обуславливается заглавие данных рассуждений как «*Бога нет*».

В подобном ключе обыгрывается и текстовая аппликация «*В начале было Слово...*», аллюзия на которую будет повторяться и в дальнейшем («*Вот к Слово-то и надо, прежде всего, привить новое отношение, переставить его в конец житейского ряда, а „В начале было Слово...“ – отдать поэтам, под метафоры*»). Под текстовой аппликацией мы имеем ввиду фрагмент чужого высказывания, представленный без атрибуции к источнику (В.П. Москвин [15, с. 78], Богатырев [16, с. 76]). Противопоставление (в конец – в начало) отражает общую тенденцию Битова регулярно проводить параллели между понятиями, подчеркивать контрасты, вводя антонимичную лексику. В данном случае библейские интертексты выполняют содержательно-концептуальную функцию. В записях «*Бога нет*» текст Библии начинает читаться наоборот, как отражение в зеркале, и Слово в такой перспективе поставлено в конец, оно девальвируется и «отдается народу». Пафос Слова разрушен.

Заголовок «*Бог есть*» представляет обратную сторону размышлений М. Одоевцева: «*Господи! каким молчанием бываю я наказан! шарю в темноте, пустоте, слепоте и звука шороха не слышу*». Синестезия трех основных способов взаимодействия с миром (речь, зрение, слух) – семантическая аллюзия на Библейский текст, сигналом к дешифровке которой является обращение к Господу. Отсутствие зрения, слуха и речи является символом соприкосновения греху,

отрешения себя от греховного мира. Продолжает раскрываться вопрос о ценности Слова – «наказанием» названо «молчание». Данная цитата является вводной для реализации центрального мотива романа – пророка. Это своего рода вступление к актуализации трех стихотворений поэтов XIX века: «Пророк» А.С. Пушкина, «Пророк» М.Ю. Лермонтова и «Безумие» Ф.И. Тютчева. Данные стихотворения полностью процитированы в тексте романа и подвергнуты критическому анализу, в очередной раз представленному посредством квази-чужого текста (в роли критика выступает Лева). Тема пророка является и композиционным решением Битова, еще одним примером «кольцевого» повтора в романе. Поднята она в первом разделе, во втором получает широкое ярко эксплицированное освещение, а в третьем разделе представляет собой еще один пример семантической аллюзии, которая в ретроспективной проекции выполняет функцию автореминисценции. В третьем разделе романа предстает вниманию читателя иронический вариант пророка XX века – Исая Бланк.

В романе Фаулза «Волхв», помимо именных и лексических аллюзий, существенную роль для интерпретации основных интенций автора играет экфрасис или экфразис. Под экфрасисом мы понимаем «воспроизведение одного искусства средствами другого» [17, с. 13]. В данном исследовании такими искусствами являются архитектура и живопись, переданные языковыми средствами в тексте романа. В речи одного из главных персонажей Кончиса доминируют отсылки к произведениям мировой литературы. Его речь лаконична, предложения разбиты на короткие, семантически нагруженные синтагмы: «*When you grow old. The annunciation in reverse. He grimaced. "Not to be." – «Когда ты становишься старым. Благовещеннее предстает наоборот. – Он ссримасничал. – Не быть»*». В приведенном примере сочетаются два интертекстуальных приема: библейская лексическая аллюзия (*annunciation* – благовещение) и текстовая аппликация на гамлетовскую фразу (*"not to be"* – «не быть»). Лексема *благовещение* итеративна, она повторяется в дальнейшем при знакомстве Николаса с виллой Кончиса. Хозяин раскрывает книгу с репродукцией Фра Анджелико «Благовещение», чтобы показать сходства элементов архитектуры, изображенных на алтарном образе с греческой виллой, куда приглашен Николас. В данном случае комбинируются приемы *экфрасис* и *лексическая аллюзия*. Также экфрасистическим проявлением в тексте романа является описание заброшенной часовни как символа атеистического мироощущения главного героя.

Открытая референция на Священное Писание появляется в 44 главе, в которой наиболее полно эксплицирована философско-религиозная проблема *Бог есть и Бога нет*: «*He had brought a Bible to table, with two reference slips in it, and we had got on to God and no-God*». – «На столе лежала Библия с двумя выглядывающими закладками, и мы перешли на тему: Бог есть и Бога нет».

Обратим внимание на совпадение антитезы *Бог есть – Бога нет*, с тем, что было проанализировано выше. Герой Фаулза категорически отказывается от возможности существования Бога, в то время как в романе Битова данный вопрос анализируется главным героем с обеих сторон. При этом в качестве определяющего оппозицию слова выступают в английском варианте специфическое использование отрицательного местоимения «no» в функции определения, а в русском варианте предикатив «нет».

Библейские цитаты из Ветхого Завета введены в повествование посредством «текста в тексте», а именно через рассказ Кончиса: *One was from Exodus: 'They encamped in the edge of the wilderness. And the Lord went before them by day in a pillar of cloud, and by night in a pillar of fire'. – Одна была взята из Исхода: «Они расположились станом на краю пустыни. И Господь шел пред ними днем в облачном столпе, а ночью в огненном столпе»*. Цитата из Библии создает мистическую атмосферу (номинация *the Lord*, несколько повторов), а также референция «Исход» – все это порождает специфических анахронизм в современном тексте. В последствии лексическая аллюзия *pillar of fire* (*огненный столп*) повторяется несколько раз и является одним из значимых элементов, связующих текст и организующих его поступательное развитие.

Библиографический список

1. Интертекстуальность. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва, 2006: 104.
2. Wright T.R. *The genesis of fiction: Modern novelists as Biblical interpreters*. Aldershot: Ashgate, 2007.
3. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: КомКнига, 2006.
4. Мамаева А.Г. *Лингвистическая природа и стилистические функции аллюзии (на материале английского языка)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1977.
5. Попова Е.А. *Ментальные характеристики интертекстем библейского происхождения в контексте русской языковой картины мира*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Елец, 2006.
6. Гончарова Т.В. О некоторых аспектах изучения языковой личности в рамках культурологии. *Антропоцентризм современной лингвистической ситуации*. Липецк: ЛГПУ, 2002: 28 – 36.
7. Верещагин Е.М. *Библейская стихия русского языка. Русская речь*. Москва: Наука, 1993; 1: 90 – 99.
8. Беликова Г.В. *Библеизмы как способ актуализации русско-французского межкультурного диалога*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ярославль, 1999.
9. Мокиенко В.М. *Библеизмы в современной русской речи. Как их правильно понимать и употреблять*. Москва: Центрполиграф, 2017.
10. Tait L.O. *Gathering the Lord's Words into One: Biblical Intertextuality in the Doctrine and Covenants*. In *You Shall Have My Word: Exploring the Text of the Doctrine and Covenants*. Salt Lake City: Deseret Book, 2012: 92 – 107.
11. Marotti F., Goodblatt C. *Religious Diversity and Early Modern English Texts: Catholic, Judaic, Feminist, and Secular Dimensions*. Detroit: Wayne State University Press, 2013.
12. Nicol B. *The Cambridge introduction to postmodern fiction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
13. Lipovetsky M. *Post-Soviet Literature between Realism and Postmodernism. The Cambridge companion to twentieth-century Russian literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011: 175 – 193.

Обратим внимание на то, как библейские интертексты порождают схожие экзистенциальные вопросы в романах неродственных лингвокультур. Ниже представлены примеры, отражающие последовательное прозрение главных героев, значимого для раскрытия основных интенций авторов:

От искушения ведь и можно лишь выкрутиться, преодолевать – нельзя. Преодолевать – потерпеть поражение, потому что признать. Не признать искушение – вот победить его! И в Писании так! ... Мы чувство, вызываемое в нас, стали принимать за содержание того, что вызвало чувство, – вот наша неспособность любить другого. Как же иначе стали мы читать Евангелие – для удовольствия! А то бы поняли... «Искушение от дьявола», – сказано в Писании, – ведь не дьяволом же!

My monstrous crime was Adam's, the oldest and most vicious of all male selfishnesses: to have imposed the role I needed from Alison on her real self. Something far worse than lèse-majesté. Lèse humanité. – Мое ужасное преступление – преступление Адама, самый древний и самый жестокий из всех мужских пороков. Я навязал ту роль, которая мне была нужна, на Алисон. Это гораздо хуже, чем государственная измена. Измена человеку.

Основа идиостиля автора, выраженная кольцевыми и цепными повторами позволяет выстроить ритм нетолько данного сверхфразового единства, но и всего произведения в целом. Синтаксические приемы обрамляют интертекстуальные вкрапления (референции, цитаты). Пунктуационные маркеры усиливают эмоциональное напряжение. Интертекст выполняет связующую и акцентно-выделительную функции. Устаревшая форма написания лексемы *дьявол* в совокупности с другими языковыми средствами усиливает эмотивность данного высказывания. Интерпретация библейского текста организует метатекстовое пространство, обуславливающее культурно-идеологические аспекты эпохи.

Пример из романа «Волхв» иллюстрирует схожие черты современного человека, укореившиеся посредством самообмана. Если Лева объясняет свою неспособность любить, тем, что он изначально идеализировал объект своей любви и влюблен был в этот образ, то в случае с Николасом получается наоборот, он не смог полюбить, потому что изначально «навязал» определенную «роль» на Алисон и за этой ролью не видел саму девушку. Герои – жертвы своих иллюзий, обманутых надежд. В англоязычном примере при помощи ономастической аллюзии проводится параллель с Адамом, позволяющая вместе с тем по-новому прочесть Ветхий завет. Заметим, что у Фаулза присутствует повтор-подхват и парцелляция, которые в своей совокупности отражают эмоциональное состояние героя по аналогии с текстом Битова.

Фаулз и Битов, несмотря на отнесенность к разным лингвокультурам, актуализируют в своих текстах библейские мотивы посредством схожих авторских стратегий. Эксплицируя антитезу «Бог есть» – «Бога нет», которая также является отражением расщепленности личности главного героя как представителя своей эпохи, авторы раскрывают интересующие их темы и возвращаются к ним при помощи интертекстуальных приемов в дальнейшем. Таким образом, библейские интертексты становятся не только источниками порождения вертикального контекста – диалога между двумя текстами, но и способами создания горизонтального контекста; интертексты участвуют в построении связного текста, т.е. являются примерами ассоциативной и лексической когезии.

Интертексты играют ведущую роль в постмодернистском художественном тексте, являются кодами критического диалога с культурой. Сопоставление обращений к Библейскому тексту позволяет не только определить специфику авторских стратегий, но и выявить архетипические основы, европейской культуры.

Деконтекстуализация библейских «реалий», их внедрение в современную прозу, усиливает гетерогенность семантического уровня текста, его подтекстовую составляющую. Статус Священного Писания как одного из наиболее эксплуатируемых источников семантических трансформаций в современном тексте подтверждена на материале художественных текстов неродственных лингвокультур.

14. Каунова Е.В. Парафраз как фигура интертекста (на материале поэтических произведений А. Еременко и И. Иртенъева). *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*. Новосибирск: СибАК, 2013: 10 (29): 29 – 36.
15. Москвин В.П. *Интертекстуальность. Понятийный аппарат. Фигуры, жанры, стили*. Москва: Либроком, 2011.
16. Богатырев А.В. Функциональные возможности аппликации в текстах юридического дискурса. *Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания»*. Волгоград: 2015: Выпуск 5: 78 – 80.
17. Геллер Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе. *Экфрасис в русской литературе. Труды Лозаннского симпозиума*. Москва: Изд-во «МИК», 2002: 5 – 22.

References

1. *Interkultural'nost'. Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2006: 104.
2. Wright T.R. *The genesis of fiction: Modern novelists as Biblical interpreters*. Aldershot: Ashgate, 2007.
3. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: KomKniga, 2006.
4. Mamaeva A.G. *Lingvisticheskaya priroda i stilisticheskie funkcii allyuzii (na materiale anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1977.
5. Popova E.A. *Mental'nye harakteristiki intertekstem biblejskogo proishozhdeniya v kontekste russkoj yazykovoj kartiny mira*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Elec, 2006.
6. Goncharova T.V. O nekotoryh aspektah izucheniya yazykovoj lichnosti v ramkah kul'turologii. *Antropocentrizm sovremennoj lingvisticheskoi situacii*. Lipeck: LGPU, 2002: 28 – 36.
7. Vereschagin E.M. *Biblejskaya stihiya russkogo yazyka. Pusskaya rech'*. Moskva: Nauka, 1993: 1: 90 – 99.
8. Belikova G.V. *Bibleizmy kak sposob aktualizacii rusko-francuzskogo mezhkul'turnogo dialoga*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Yaroslavl', 1999.
9. Mokienco V.M. *Bibleizmy v sovremennoj russkoj rechi. Kak ih pravil'no ponimat' i upotrebyat'*. Moskva: Centrpoligraf, 2017.
10. Tait L.O. Gathering the Lord's Words into One: Biblical Intertextuality in the Doctrine and Covenants. *In You Shall Have My Word: Exploring the Text of the Doctrine and Covenants*. Salt Lake City: Deseret Book, 2012: 92 – 107.
11. Marotti F., Goodblatt C. *Religious Diversity and Early Modern English Texts: Catholic, Judaic, Feminist, and Secular Dimensions*. Detroit: Wayne State University Press, 2013.
12. Nicol B. *The Cambridge introduction to postmodern fiction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
13. Lipovetsky M. Post-Soviet Literature between Realism and Postmodernism. *The Cambridge companion to twentieth-century Russian literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011: 175 – 193.
14. Kaunova E.V. Парафраз как фигура интертекста (на материале поэтических произведений А. Еременко и И. Иртенъева). *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*. Новосибирск: СибАК, 2013: 10 (29): 29 – 36.
15. Москвин В.П. *Интертекстуальность. Понятийный аппарат. Фигуры, жанры, стили*. Москва: Либроком, 2011.
16. Bogatyrev A.V. Функциональные возможности аппликации в текстах юридического дискурса. *Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания»*. Волгоград: 2015: Выпуск 5: 78 – 80.
17. Geller L. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе. *Экфрасис в русской литературе. Труды Лозаннского симпозиума*. Москва: Изд-во «МИК», 2002: 5 – 22.

Статья поступила редакцию 30.03.19

УДК 81'347

Aleksandrova E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Murmansk Arctic State University (Murmansk, Russia), E-mail: aevea@mail.ru*

TRANSLATING AUDIODESCRIPTION AS AN ALTERNATIVE TO CREATING NEW DESCRIPTIONS. The article looks at translation of audio description of foreign films into Russian as an alternative to creating a new description. Creation of audio description is researched nowadays within the framework of audiovisual translation studies. Audiodescription as an area of research is a new field for Russia where the law on providing accessibility for audiovisual products came into force in 2016. Translation of AD is viewed as a cost-cutting strategy that allows to produce a good quality audio description as it is already performed by professionals in the original languages. The translation strategy should take into consideration the standards for writing audio description in order to meet the modern requirements for good quality AD. The strategy is illustrated by the translation of AD for the Netflix series "The Crown" which describes the life of the British royal family. Special attention in the article is paid to such criteria of AD production as the scenes sequence, pauses between conversation exchanges and text length. The stages of creating audiodescription are viewed in comparison with the stages of AD translation. The author discusses the solutions to possible problems which might arise from the explicitness of the Russian language compared to English and suggests strategies for translating information about extralinguistic cultural references with the reference to the experience of foreign (mostly European) researchers.

Key words: audio description, translation, cultural reference, understanding, accessibility, audiovisual translation, translation strategy, footage.

E.V. Александрова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Мурманский арктический государственный университет, г. Мурманск, E-mail: aevea@mail.ru

ПЕРЕВОД АУДИОДЕСКРИПЦИИ КАК АЛЬТЕРНАТИВА СОЗДАНИЯ НОВОГО ОПИСАНИЯ

Статья посвящена вопросу возможности перевода аудиодескрипции иностранных фильмов как альтернативы создания нового описания. Создание аудиодескрипции во всем мире изучается в русле исследований по аудиовизуальному переводу, который в России находится на стадии становления. Особое внимание аудиодескрипция (тифлокомментирование, АД) привлекла в РФ после принятия закона о создании благоприятных условий для доступа слепых и слабовидящих к аудиовизуальным произведениям в 2016 году. Перевод аудиодескрипции в современной практике представляет собой способ сокращения затрат на создание дорожки с описанием, так как профессиональное описание уже выполнено на языке оригинала фильма. Рассматривается специфика понимания перевода аудиодескрипции. Предлагается стратегия работы переводчика с учетом требований к созданию аудиодескрипции. Автор рассматривает стратегию работы переводчика на примере одной из серий британского сериала о королевской семье «Корона», уделяя особое внимание таким критериям, как заполненность кадра, длина паузы между репликами героев, лаконичность текста. Рассматриваются этапы создания аудиодескрипции в сопоставлении с этапами создания ее перевода. Предлагаются возможные решения проблем, связанных с большей эксплицитностью русского языка по сравнению с английским, а также стратегии перевода культурных реалий с учетом опыта зарубежных исследователей.

Ключевые слова: аудиодескрипция, перевод, культурная реалия, понимание, доступная среда, аудиовизуальный перевод, стратегия перевода, видеоряд.

В последнее время необходимость создания доступной среды для слепых и слабовидящих в России привлекла внимание не только практиков и теоретиков, занимающихся созданием доступных продуктов, но и сторон, которые напрямую могут способствовать созданию такой среды: государственные учреждения, учебные заведения, средства массовой информации и другие организации. Достаточным примером может служить тот факт, что 25 марта 2016 года Государственная Дума Российской Федерации приняла законопроект, цель которого – создать более благоприятные условия для доступа слепых и слабовидящих к аудиовизуальным произведениям. Теперь художественные и анимационные фильмы, получившие государственную поддержку, обязаны

предоставить тифлдорозжку и скрытые субтитры к готовому продукту [1; 2; 3]. Однако проблема доступности аудиовизуальных произведений не может быть решена только таким образом: как известно, фильмы с господдержкой составляют небольшой процент от общего потока видео, доступного по телевидению и в интернет-пространстве.

Аудиодескрипция – описание значимых визуальных элементов произведений искусства или медиа-продукции, что позволяет лицам с нарушением зрения воспринимать их форму и содержание. В России такое описание, как правило, называют тифлокомментированием (термин был введен основателем этого направления в России Сергеем Николаевичем Ваншиным), однако при более де-

тальном рассмотрении тифлокомментирование и аудиодескрипция как подходы к описанию отличаются некоторыми базовыми принципами.

На сегодняшний день на русском языке доступны тифлокомментарии к фильмам и мультфильмам компании Мосфильм, выполненные при поддержке Всероссийского общества слепых; есть аудиодескрипция, профессионально выполненная представителями концерна «Руфилмс», появляются любительские описания на некоторых сайтах, но большую проблему составляет огромное количество видеоконтента, поступающего из-за рубежа. Как показывает практика, у иностранных фильмов большая аудитория как кино- и телезрителей, так и посетителей интернет-сайтов, предоставляющих доступ к видеоконтенту. В связи с этим возникает вопрос: как предоставить доступ к иностранным фильмам для аудитории с ограничением по зрению? Одним из возможных решений этой проблемы, не требующим больших дополнительных затрат (таких, как работа профессионального тифлокомментатора или аудиодескриптора), является перевод дорожки с аудиодескрипцией на русский язык при переводе фильма. Практика перевода аудиодескрипции существует на западе и получила признание как профессионалов, так и получателей конечного продукта – лиц с ограниченными возможностями зрения [4; 5; 6]. Однако такой подход может вызывать некоторые опасения относительно того, не пострадает ли качество самого описания и, соответственно, понимание содержания аудиовизуального произведения.

Решением проблемы предоставления доступа зрячим и слабовидящим к иностранным аудиовизуальным произведениям может стать выработка стратегии перевода, ориентированной на понимание содержания фильма, исходя из особенностей реципиента.

При переводе текста аудиодескрипции следует учитывать особенности создания данного вида текста. Переводчик должен понимать технологию создания описания продукта для слепых и слабовидящих. К наиболее важным особенностям такого описания можно отнести следующие:

- лаконичность текста;
- умеренный темп, способствующий адекватному восприятию фильма;
- ограниченное время кадра;
- «жертва» объектами;
- создание описания в порядке «Объект – действие объекта – взаимодействие объектов»;
- отсутствие суждений, предположений, оценок;
- отсутствие слов и словосочетаний с двойным значением;
- отсутствие комментария поверх диалогов, важных звуков и мелодий, имеющих смысловую нагрузку;
- последовательная подача информации для сохранения интереса у зрителей;
- не нагружать зрителя избыточным описанием;
- учет возрастных особенностей аудитории.

Процесс создания словесного описания включает следующие этапы:

Подготовка к работе:

- знакомство с фильмом (первоначальный просмотр в качестве зрителя, затем просмотр и подготовка заметок);
- знакомство с дополнительным материалом (ознакомление с предметной областью).

Написание сценария с учетом правил подготовки аудиодескрипции:

- описанию подлежат люди, места, действия, объекты, источники звуков;
- не допускается введение субъективной цензуры;
- описание должно быть кратким и объективным;
- язык описания должен соответствовать материалу.

Согласование сценария с незрячими специалистами:

- оценка сценария с точки зрения восприятия;
- проверка сценария на восприятие без зрения.

Перевод готового описания, созданного на иностранном языке позволяет не только сократить финансовые затраты, но и время подготовки аудиодескрипции. Из приведенных выше этапов создания словесного описания переводчику предстоит пройти следующие:

- 1) подготовка к работе (знакомство с фильмом);
- 2) перевод скрипта аудиодескрипции с учетом правил ее подготовки;
- 3) проверка перевода на восприятие без зрения.

Стратегия была апробирована на переводе аудиодескрипции английского драматического сериала «Корона» (2016), предоставленного на сайте компании Netflix. Сериал рассказывает историю британской королевской семьи во второй половине XX века и, как следствие, содержит много англоязычных реалий. В данной статье приводится стратегия работы на примере одной серии сериала – 9-й серии 2-го сезона «Paterfamilias», которая вышла в русский прокат под названием «Отец семейства». Серия повествует о юности Филиппа, которую он провел в семье своей старшей сестры Сесилии, вышедшей замуж за нацистского офицера.

При переводе аудиодескрипции следует учитывать лингвистические факторы, а именно большую эксплицитность русского языка по сравнению с английским, что напрямую связано с особенностями создания словесного описания. Объем русского текста увеличивается, тогда как пауза, которую можно заполнить описанием, остается неизменной.

Время	Англ.	Рус.
08:07	Philipp remembers being a 13-year-old with unruly blonde curls in Germany 1934 [nineteen-thirty-four]. His brother-in-law Don tells him not to be so pathetic as he pulls the jumper over Philipp's head	Филипп вспоминает себя тринадцатилетним мальчиком с непослушными светлыми кудрями. Действие происходит в 1934 [тысяча девятьсот тридцать четвертом] году. Дон, муж сестры, помогает Филиппу надеть свитер и говорит ему не грустить.

Пауза, в которую записана аудиодескрипция на английском языке, длится 11 секунд. Русский текст в полном переводе звучит 16 секунд. В силу того, что невозможно увеличить паузу в готовом фильме, переводчику приходится внести в русский текст определенные изменения: сократить числительное, называя год, а также изменить некоторые грамматические конструкции. С точки зрения отдельного фрагмента текста допустимо опустить информацию о том, что Дон помогает Филиппу надеть свитер, однако в предыдущем эпизоде Филипп в такой же ситуации помогает своему сыну Чарльзу надеть свитер от школьной формы, что и вызывает у героя серию воспоминаний. В результате получается следующий русский текст: «Германия, тридцать четвертый год. Филиппу тринадцать лет. У него светлые непослушные кудри. Муж сестры Дон помогает ему одеться и убеждает не грустить» (11 секунд).

Часть диалога ведется на немецком языке с переводом на английский в виде субтитров. Некоторые фразы на немецком гармонично интегрированы в текст аудиодескрипции, что также следует учитывать при переводе.

Время	Англ.	Рус.
08:50	Don who has a swastika on his sleeve helps Philip on with his coat. Philipp's sister Cecilie dressed in black asks if they are ready (6'36 секунд).	У Дона на рукаве свастика. Он продолжает помогать Филиппу одеваться. Входит Сесилия, сестра Филиппа, и спрашивает, готовы ли они. Она одета во все черное (10 секунд).

Пауза между репликами героев составляет менее семи секунд, русский текст в полном переводе – 10 секунд. Описание свастики на рукаве Дона является важной частью образа Германии того периода и не подлежит опущению в переводе. Цвет одежды Сесилии также важен, так как дополняет образ, созданный в серии как визуально, так и в репликах героев. Сесилия панически боится летать самолетом, поэтому одевается, как на похороны, обещая переодеться после приземления. С целью экономии времени было принято решение опустить в русском тексте аудиодескрипции фразу о том, что Дон продолжает помогать Филиппу одеваться: «У Дона на рукаве свастика. Входит сестра Филиппа и спрашивает, готовы ли они. Она одета во все черное». Имя сестры также опущено в переводе, но такое опущение компенсируется в следующем кадре.

Особую трудность при переводе аудиодескрипции представляют экстралингвистические компоненты, а именно культурные реалии, которые фигурируют в кадре. В сериале «Корона» к таким реалиям можно отнести архитектурные объекты, которые являются важной частью видеоряда. В современных исследованиях, посвященных аудиовизуальному переводу, а также аудиодескрипции, наблюдается разница в подходах применительно к переводу таких реалий: одни исследователи предлагают ограничиться описанием объекта, не называя его [9], другие предлагают прибегнуть к генерализации [8], в некоторых исследованиях доказывается возможность экспликации [7]. Практика перевода аудиодескрипции на разные национальные языки доказывает, что наилучшим способом является комбинация различных стратегий с учетом множества факторов: длины паузы между репликами, возраста реципиентов, значимости наименования объекта для дальнейшего развития сюжета.

Время	Англ.	Рус.
08:35	Philip and his sister get into a waiting car leaving Don and their two sons behind. The car comes down the drive of a magnificent baroque Schloss Wolfsgarten.	Филипп и Сесилия садятся в машину. Дон и их двое сыновей остаются у дома. Машина едет по аллее величественного замка в стиле барокко.

Сесилия была женой номинального наследного великого герцога Гессенского Георга Донатуса (Дон). Замок Вольфсгартен, в котором, согласно сюжету, проживает ее семья, на протяжении долгого времени был излюбленным местом охоты правящей семьи Гессен-Дармштадт. Название замка практически не встречается в русскоязычных источниках. Несмотря на то, что с образовательной целью информация о замке может оказаться полезной для получателей аудиодескрипции, заполненность кадра не позволяет эксплицировать эту информацию.

Качественно составленное описание на английском языке уже учитывает заполненность кадра, поэтому на переводчика ложится обязанность передать

реалию, не опуская другую важную информацию, содержащуюся в тексте описания. Другими словами, переводчик не может, как это допустимо при письменном переводе, передать некоторую часть информации в другом отрезке текста, так как аудиодескрипция предполагает описание объекта только в момент его появления.

Реалии несут в себе национальный колорит и особенности быта, социального и исторического развития определенной культуры. Если реалии существуют в аудиодескрипции статичных предметов искусства, то переводчик не ограничен во времени. Если же составлять описание «подвижных» предметов искусства, то следует учитывать заполненность кадра, сцены. Поскольку компенсировать информацию об объекте или предмете после его появления на экране не представляется возможным, следует учитывать временной отрезок и темп текста, чтобы он соответствовал оригиналу, но не затруднял понимание реципиента.

Особое место в воспоминаниях Филиппа занимают похороны сестры. В сериале это событие представлено трехминутным видеорядом под «Реквием» Вольфганга Амадея Моцарта – траурную заубойную мессу, написанную на канонический латинский текст. Видеоряд наполнен изображениями нацистской символики, а также ритуализированными действиями в виде нацистского приветствия – поднятой руки под углом 45 градусов с полностью выпрямленной ладонью перед старшим по званию (*the rigid outstretched hands, give the Nazi salute, wrapped in Nazi flags, red Nazi banners displaying the swastika symbol*).

«In Darmstadt SS soldiers in black coats march down the cobbled streets guarded by other soldiers holding muzzled Alsatian dogs by their leashes. Onlookers lean out of a window high above the picturesque narrow street which has red Nazi banners displaying the swastika symbol suspended from every building. Children run behind the funeral carriage pulled by two horses. Two coffins sitting on the hearse

adorned with white flowers and wrapped in Nazi flags. A man in a black cotton coat gives a Nazi salute. Onlookers do the same. Philip wearing a black coat walks unaccompanied behind the cortege. Behind him – a procession of mourners and Nazi officers. He sees the rigid outstretched hands on either side of him and in every window high above him. The procession moves out of shadow into dazzling winter sunshine. The cortege approaches a building where Nazi officers stand on a raised platform. As the hearse passes by, they and schoolgirls standing in a line on the street all give the Nazi salute».

Динамика видеоряда позволяет описать происходящее без необходимости опускать информацию. Однако при переводе данного отрывка аудиодескрипции переводчик сталкивается с дополнительной трудностью – прилагательное «нацистский», так часто встречающееся в тексте описания, во-первых, обладает в русском языке четко окрашенной негативной коннотацией (что не предполагается сюжетом сериала), во-вторых – звуковое сочетание согласных в фразах «нацистское приветствие» и «нацистская символика» лишает текст перевода эмоциональности, присущей оригиналу.

Перевод аудиодескрипции с английского языка на русский с учётом особенностей создания словесного описания и правильно выбранной стратегии позволяет сократить расходы на подготовку фильма с учетом требований доступной среды, а также увеличить количество фильмов, доступных для слепых и слабовидящих. В Российской Федерации в настоящее время недостаточно профессиональных тифлокомментаторов и аудиодескрипторов, которые могут выполнить весь объем работы по созданию словесного описания для аудиовизуальной продукции, поступающей на рынок. Правильно разработанная и апробированная стратегия перевода аудиодескрипции позволит решить данную проблему, так как профессиональные переводчики смогут присоединиться к процессу формирования доступной аудиовизуальной среды.

Библиографический список

1. Александрова Е.В. Аудиодескрипция как средство познания окружающего мира. *Восьмая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов*. Отв. Редакторы: А.К. Крылов, В.Д. Соловьев. 2018: 32 – 34.
2. Александрова Е.В., Горшинева У.Д. Аудиодескрипция как вспомогательное средство понимания. *Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании: Всероссийская (с международным участием) герменевтическая конференция, посвященная памяти заслуженного деятеля науки, профессора, доктора филологических наук Георгия Исаевича Богина*. 2018: 5 – 9.
3. Борщевский И.С. Аудиодескрипция (тифлокомментирование) как вид перевода. *Филология и лингвистика*. 2018; 3: 48 – 52.
4. Козуляев А.В. Основы инновационной методики формирования профессиональных компетенций аудиовизуального переводчика. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2017; 6: 55 – 62.
5. Малёнова Е.Д. Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт. *Коммуникативные исследования*. 2017; 2: 32 – 46.
6. Моцаж М. Аудиодескрипция, или тифлокомментирование, как жанр киноперевода. *Textus*. 2014; 14: 197 – 201.
7. Chmiel A., Mazur I. *Audiodeskrypcja. Poznan: Wydział Anglistyki im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, 2014.
8. Matamala A, Orero P. Designing a Course on Audio Description and Defining the Main Competences of the Future Professional. *In Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*. 2007; vol. 6: 329 – 344.
9. Szarkowska A., Jankowska A. Audio Describing Foreign Films. *The Journal of Specialised Translation*. 2015; vol. 23: 243 – 269.

References

1. Aleksandrova E.V. Audiodeskripcija kak sredstvo poznaniya okruzhayushego mira. *Vos'maya mezhdunarodnaya konferenciya po kognitivnoj nauke: tezisy dokladov*. Otv. Redaktory: A.K. Krylov, V.D. Solov'ev. 2018: 32 – 34.
2. Aleksandrova E.V., Gorshineva U.D. Audiodeskripcija kak vspomogatel'noe sredstvo ponimaniya. *Ponimanie i refleksiya v kommunikacii, kul'ture i obrazovanii: Vserossijskaya (s mezhdunarodnym uchastiem) germenevticheskaya konferenciya, posvyaschennaya pamyati zaslužennogo deyatelya nauki, professora, doktora filologicheskikh nauk Georgiya Isaevicha Bogina*. 2018: 5 – 9.
3. Borschevskij I.S. Audiodeskripcija (tifikomentirovanie) kak vid perevoda. *Filologiya i lingvistika*. 2018; 3: 48 – 52.
4. Kozulyaev A.V. Osnovy innovacionnoj metodiki formirovaniya professional'nyh kompetencij audiovizual'nogo perevodchika. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2017; 6: 55 – 62.
5. Malenova E.D. Teoriya i praktika audiovizual'nogo perevoda: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt. *Kommuunikativnye issledovaniya*. 2017; 2: 32 – 46.
6. Moczazh M. Audiodeskripcija, ili tifikomentirovanie, kak zhanr kinoperevoda. *Textus*. 2014; 14: 197 – 201.
7. Chmiel A., Mazur I. *Audiodeskrypcja. Poznan: Wydział Anglistyki im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, 2014.
8. Matamala A, Orero P. Designing a Course on Audio Description and Defining the Main Competences of the Future Professional. *In Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*. 2007; vol. 6: 329 – 344.
9. Szarkowska A., Jankowska A. Audio Describing Foreign Films. *The Journal of Specialised Translation*. 2015; vol. 23: 243 – 269.

Статья поступила в редакцию 25.03.19

УДК 81'347

Aleksandrova E.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Murmansk Arctic State University (Murmansk, Russia), E-mail: aeeva@mail.ru

FANTASTIC CREATURES IN AUDIODESCRIPTION: HOW CARTOONS ARE DESCRIBED IN ENGLISH. The article looks into the issue of verbal description of English audiovisual products for children illustrated by the cartoon "Monsters, Inc". The USA, China and many European countries have a vast experience of researching audiodescription as a part of audiovisual translation studies. Russian studies in this sphere are only at the beginning stage. The issues of audiodescription as a means of providing accessibility received due attention of researchers and practitioners after the law on providing accessibility for audiovisual products came into force in 2016, followed by the necessary changes to the Civil Code of the Russian Federation. Taking foreign experience into consideration might allow to work out distinct requirements for audiodescription which will take age peculiarities into consideration. The author studies the audiodescription of the monsters (main characters of the cartoon) in comparison with the verbal descriptions of sighted viewers by means of compiling a table of multimodal transcription which can define segments of footage to be described. The comparative analysis of both descriptions identified the details of monsters' appearance omitted in the audiodescription. The conclusion of the article includes recommendations for preparing the script of audiodescription for children.

Key words: audio description, fantastic creature, reception, multimodal transcription, understanding, footage.

E.V. Александрова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Мурманский арктический государственный университет, г. Мурманск, E-mail: aeeva@mail.ru

ФАНТАСТИЧЕСКИЕ СУЩЕСТВА В АУДИОДЕСКРИПЦИИ: ОПЫТ ОПИСАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ

В статье рассматривается опыт словесного описания англоязычных аудиовизуальных произведений для детей на примере мультфильма «Корпорация монстров». В США, Китае и странах Европы накоплен глобальный опыт исследования аудиодескрипции как части аудиовизуального перевода. В России исследования такого плана находятся только на стадии становления. Внимание исследователей и практиков аудиодескрипции (тифлокомментирование, АД) привлекла в РФ после принятия закона о создании благоприятных условий для доступа слепых и слабовидящих к аудиовизуальным произведениям в 2016 году, а также после внесения соответствующих поправок в Гражданский Кодекс РФ. Изучение зарубежного опыта написания аудиодескрипции позволит подготовить четкие рекомендации по созданию описания на русском языке с учетом возрастных особенностей зрителей. Автор сопоставляет аудиодескрипцию монстров – главных героев произведения – с их описанием зрячими зрителями посредством мультимодальной транскрипции, которая позволяет выделить сегменты видеоряда, значимые для описания. В результате сопоставления выделяются детали внешности персонажей, которые опущены при словесном описании. В заключении работы предложены пересмотренные рекомендации по составлению сценария аудиодескрипции для детей.

Ключевые слова: аудиодескрипция, фантастическое существо, восприятие, мультимодальная транскрипция, понимание, видеоряд.

По данным Всемирной Организации Здравоохранения, на сегодняшний день в мире насчитывается около 39 миллионов слепых и 124 миллиона человек с плохим зрением; каждые пять секунд в мире слепнет один взрослый человек, каждую минуту – ребенок. По прогнозам ВОЗ, менее чем через 10 лет число незрячих жителей Земли составит **75 миллионов человек** [1]. В России большое количество детей с нарушением зрения, что представляет собой проблему государственного масштаба. Недостаточно развитая структура доступной среды не позволяет незрячим и слабовидящим получить информационное обеспечение, которое гарантировано им пунктом 4 статьи 29 Конституции Российской Федерации.

В последнее время социальная политика государства нацелена на устранение визуальных информационных барьеров. В 2016 году был принят законопроект о создании благоприятных условий для доступа слепых и слабовидящих к аудиовизуальным произведениям. Более того, согласно Гражданскому Кодексу Российской Федерации, допускается создание экземпляров правомерно обнародованных произведений в форматах, предназначенных исключительно для использования слепыми и слабовидящими, а также воспроизведение и распространение таких экземпляров без цели извлечения прибыли без согласия автора или иного обладателя исключительного права и без выплаты ему вознаграждения, но с обязательным указанием имени автора, произведение которого используется, и источника заимствования. Библиотеки могут предоставлять слепым и слабовидящим экземпляры произведений, созданные в специальных форматах, во временное безвозмездное пользование с выдачей на дом, а также путем предоставления доступа к ним через информационно-телекоммуникационные сети. Пункт в редакции, введенной в действие с 1 января 2015 года Федеральным законом от 12 марта 2014 года № 35-ФЗ.

Роль зрения в отражении человеком окружающего мира чрезвычайно высока: как утверждал С.Л. Рубинштейн, человек – «существо оптическое». Человек наделен сложной системой анализаторов, обеспечивающих поступление необходимой информации, и на первый план в этой системе выступают зрительная, слуховая и тактильно-кинестетическая системы, лежащие в основе гностических ощущений и восприятий, то есть имеющих наибольшую познавательную ценность. В приведенном комплексе анализаторов ведущая роль в процессе чувственного отражения принадлежит зрению [2].

У слепых и слабовидящих людей возникает проблема с получением визуальной информации образовательного, познавательного, культурно-эстетического и интеграционно-коммуникационного плана [3].

Познавательная деятельность, которая представляет собой один из основных элементов, влияющих на понимание, у слепых и слабовидящих отличается: при снижении количества получаемой информации неизбежно изменяется ее качество. Четкое объективное описание видеоряда открывает новые возможности познания окружающего мира, особенно в образовательном процессе. Информация, которую мозг получает через визуальный канал, дополняется информацией, полученной через слуховой канал (посредством восприятия аудиодескрипции): одновременное задействование двух каналов восприятия информации позволяет мозгу переработать большее ее количество и улучшить качество ее восприятия.

Аудиовизуальные произведения мультисемантические (или, как их называют многие исследователи, полисемантические): понимание целого складывается из определенного числа семантических систем, которые неразрывно связаны между собой. Информация в аудиовизуальных произведениях поступает по различным каналам: вербальному аудиальному (диалоги, голоса за кадром, песни), невербальному аудиальному (музыка, звуковые эффекты, звуки за кадром), вербальному визуальному (субтитры, надписи, записки, вывески) и невербальному визуальному (изображение на экране) [4]. Слепые и слабовидящие не могут получить информацию по двум последним из четырех указанных каналов. Соответственно, аудиодескрипция (тифлокомментирование) призвана возместить ту часть информации, которая передается по визуальным каналам. К такой информации будут относиться все изображения на экране: люди, места, действия, объекты, надписи, записки и т. д.

Аудиодескрипция позволяет решить различные задачи в системе социальной интеграции детей с нарушением зрения: культурно-эстетические, раз-

влекательные, просветительские и коррекционно-развивающие [3]. Грамотно составленное словесное описание позволит устранить информационный дефицит и, как это происходит с мультфильмами, развить воображение. Персонажи большей части аудиовизуальных произведений для детей – это вымышленные существа с необычной внешностью либо реальные существа, чья внешность, как правило, не соответствует реальной действительности (у котенка по имени Гав в одноименном мультфильме голова гораздо больше туловища, Лунтик вообще не походит ни на одно из обитающих на Земле существ; такая же ситуация с англоязычными мультфильмами, где часто героями становятся монстры, пришельцы и т. д.).

На основе рекомендаций Американского совета слепых, а также руководствуясь опытом создания словесного описания для русскоязычных аудиовизуальных произведений, можно выделить следующие принципы и особенности создания аудиодескрипции:

1. Голос диктора должен отличаться от голосов, звучащих с экрана. Предпочтение, как правило, отдают мужскому голосу.
2. Сначала следует «послушать» описываемый материал и отметить места, на которые нужно обратить особое внимание, то есть, те отрезки, которые наиболее непонятны без видеоряда.
3. Сделанный комментарий следует проверять на человеке, который фильм не видел, а также по возможности привлечь людей с ОВЗ, чтобы проверить понимание происходящего на экране.
4. Описание происходящего должно быть лаконичным: краткое описание проще вставить в паузы между диалогами, а также проще воспринять незрячим людям.
5. Порядок описания представляет собой следующую последовательность: объект, действие объекта, взаимодействие объектов.
6. Всегда следует сначала указывать место действия.
7. Следует давать зрителям возможность насладиться музыкальным сопровождением и звуковыми эффектами (шум ветра, резкий звук тормозов, пение птиц), особенно если они играют важную роль для понимания происходящего на экране.
8. Обязательно следует учитывать интересы зрителей, их возраст, а также обстоятельства, при которых они лишились зрения, поскольку комментарий для людей незрячих с рождения будет отличаться от комментария для людей, имеющих представление о визуальном пространстве вокруг них [5].

Согласно результатам опросов, незрячие дети любят смотреть сериалы, так как голоса героев запоминаются в ходе просмотра первых серий и легко узнаются при просмотре последующих.

Написание аудиодескрипции к произведениям для детей требует некоторой корректировки общепринятых рекомендаций. Выбор слов и грамматических конструкций должен соответствовать возрасту зрителей. Помимо этого, важно правильно подобрать тон повествования и темп, который будет отражать тон и темп аудиовизуального произведения. Особое внимание следует уделять полнометражным мультфильмам (таким, например, как продукция киностудий Дисней и Пиксар), так как полное и четкое описание персонажей этих произведений часто тяжело уложить в паузы между репликами героев. Комедийные произведения, основанные на комедии ситуаций, также требуют грамотного подхода к выбору лексики.

«Корпорация монстров» – полнометражный мультфильм студий «Disney Enterprises» и «Pixar Animation Studios», описывающий город Монстроплис, который населяют монстры. Главным занятием этих монстров является извлечение электроэнергии из криков детей. Монстры значительно отличаются друг от друга внешностью и размером, что часто отражено в их именах (например, Генри Водоног III). Аудиодескрипция к мультфильму, проанализированная в данной статье, подготовлена для пользователей операционной системы iOS и доступна в магазине iTunes Store. Фантастические персонажи такого рода аудиовизуальных произведений развивают у детей воображение, помогают отвлечься от повседневных проблем.

Динамичное развитие сюжета не подразумевает долгих пауз, которые можно использовать для аудиодескрипции персонажей, именно поэтому словесное описание вводится постепенно, по мере развития сюжета, однако, тем не менее,

Соотношение восприятия персонажей зрячими с аудиодескрипцией на английском языке

Name of the character / Имя персонажа	Восприятие персонажа зрячими	Аудиодескрипция на английском языке	Опущенные детали внешности
Henry J. Watemoose III / Генри Джей Водног III	Генри Водног Третий - большой паук с пятью глазами, одетый в деловой костюм с бабочкой	A crab-legged monster; the fat old Mr. Watemoose; his head has five eyes	костюм
Michael Wazowski / Майкл Вазовски	Майк Вазовский – круглый зелёный монстр, намного ниже Салли, все его круглое тело занимает большой глаз и широкий рот, от туловища отходят две ноги, на которых он ходит, и две руки	A smaller monster; the ball-shaped one-eyed monster	Рот; конечности
Randall Boggs / Рэндалл Боггс	Рэндалл Боггс – длинная ящерица, темно-фиолетового цвета с синим хвостом и четырьмя парами конечностей, тремя отростками на голове, маленькими глазами и широким ртом	A monster materializes; lizard legs	Цвет; конечности; лицо
Sulley (James P. Sullivan) / Салли (Джейс Пи Салливан)	Джеймс Салливан – синий монстр с фиолетовыми пятнами по всему телу, большого размера, на голове два рога, похож на медведя с хвостом крокодила, ходит на двух задних лапах	A furry turquoise and purple monster; moves his snarly face up and down	Рога; хвост

опускаются некоторые детали, которые отмечают зрячими зрителями, но становятся недоступными слепым и слабовидящим. Анализ такого рода опущений может позволить скорректировать рекомендации по написанию аудиодескрипции для незрячих детей с целью последующего применения их на практике при подготовке русскоязычного описания.

В недавнее время для анализа аудиовизуальных произведений стали применять мультимодальную транскрипцию: текст разбивается на отдельные кадры, которые отражаются в таблице, содержащей описание визуального ряда, саундтрека и т. д. На протяжении последнего десятилетия вид таблицы с мультимодальной транскрипцией претерпел в различных исследованиях разного рода изменения в зависимости от исследуемого материала (субтитры, аудиодескрипция, закадровый комментарий) [6; 7]. В данной статье приводится вариант мультимодальной транскрипции, адаптированной для выявления деталей, опущенных в описании внешности фантастических существ анализируемого мультфильма (см. табл. 1).

Как видно из таблицы, в аудиодескрипции часто опускаются компоненты внешности, на которые обращают внимание зрячие дети.

В российском прокате в настоящее время не представлено достаточное количество аудиовизуальных произведений со словесным описанием для незря-

чих или слабовидящих детей. Учёт практического опыта аудиодескрипции и современных исследований по этой теме в зарубежных странах может позволить разработать четкие рекомендации по составлению сценария аудиоописания на русском языке.

К наиболее важным особенностям словесного описания для детей можно отнести следующие:

- лаконичность текста;
- темп, соответствующий динамике развития сюжета мультфильма;
- учет ограниченного времени кадра при написании сценария аудиодескрипции;
- учет жанра произведения при создании описания в порядке «Объект – действие объекта – взаимодействие объектов»;
- выбор слов и словосочетаний, соответствующих словарному запасу детей;
- отсутствие комментария поверх диалогов, важных звуков и мелодий, имеющих смысловую нагрузку;
- последовательная подача информации для сохранения интереса у зрителей;
- учет возрастных особенностей аудитории при выборе грамматических конструкций.

Библиографический список

1. Александрова Е.В. Аудиодескрипция как средство познания окружающего мира. *Восьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов*. Отв. редакторы: А.К. Крылов, В.Д. Соловьев. 2018: 32 – 34.
2. Литвак А.Г. *Психология слепых и слабовидящих*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Санкт-Петербург, 2006.
3. Вачеян Л.А. Использование технологии тифлокомментирования в коррекционно-развивающей работе с незрячими детьми. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2016; Т. 22: 210 – 214.
4. Малёнова Е.Д. Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт. *Коммуникативные исследования*. 2017; 2: 32 – 46.
5. Александрова Е.В., Горшинева У.Д. Аудиодескрипция как вспомогательное средство понимания. *Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании: Всероссийская (с международным участием) герменевтическая конференция, посвященная памяти заслуженного деятеля науки, профессора, доктора филологических наук Георгия Исаевича Богина*. 2018: 5 – 9.
6. Baldry A. *Multimodal Transcription and Text Analysis London. Equinox*. 2006.
7. Thibault P. The multimodal transcription of a television advertisement: Theory and practice. *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age*. Campobasso: Palladino Editore, 2000: 311 – 385.

References

1. Aleksandrova E.V. Audiodescription as a means of knowledge of the surrounding world. *Vos'maya mezhdunarodnaya konferenciya po kognitivnoj nauke: Tezisy dokladov*. Otв. redaktory: A.K. Krylov, V.D. Solov'ev. 2018: 32 – 34.
2. Litvak A.G. *Psikhologiya slepyh i slabovidyashchih*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Sankt-Peterburg, 2006.
3. Vacheyan L.A. Ispol'zovanie tehnologii tiflokommentirovaniya v korrekcionno-razvivayuschej rabote s nezryachimi det'mi. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2016; T. 22: 210 – 214.
4. Malenova E.D. Teoriya i praktika audiovizual'nogo perevoda: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2017; 2: 32 – 46.
5. Aleksandrova E.V., Gorshineva U.D. Audiodescription as a supporting means of understanding. *Ponimanie i refleksiya v kommunikacii, kul'ture i obrazovanii: Vserossiyskaya (s mezhdunarodnym uchastiem) germenevticheskaya konferenciya, posvyaschennaya pamyati zaslužennogo deyatelya nauki, professora, doktora filologicheskikh nauk Georgiya Isaevicha Bogina*. 2018: 5 – 9.
6. Baldry A. *Multimodal Transcription and Text Analysis London. Equinox*. 2006.
7. Thibault P. The multimodal transcription of a television advertisement: Theory and practice. *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age*. Campobasso: Palladino Editore, 2000: 311 – 385.

Статья поступила редакцию 30.03.19

УДК 398(=512.145):008

Abdullayeva S.E., postgraduate, Department of Crimean Tatar Literature and Journalism, Crimean Engineering and Pedagogical University (Simferopol, Russia), E-mail: safinar_93@mail.ru

MUSICAL CULTURE OF THE CRIMEAN TATARS: GENESIS AND DYNAMICS. Folk songs reveal the most important features of the national character of any ethnic group, are a source of invaluable information about its historical fate. Folk songs often have great political and literary value and show how people reacted to certain social phenomena and events. The problems of folklore in our time are becoming more and more relevant. Not a single humanitarian science – history, literary

studies, ethnography, linguistics – is complete without studying folklore material. Of particular importance is the study of oral folk art. Singing, melodious Crimean Tatar folk songs with their gentle harmony have long attracted the attention of scholars, musicologists, composers and collectors of folklore. It should be noted that there are a large number of works by both Russian and foreign scholars dedicated to various areas of artistic creativity of the Crimean Tatars – architecture, painting, calligraphy, decorative and applied arts. There are practically no special musicological works that cover problems of the history and theory of the Crimean Tatar traditional musical and poetic heritage, neither in Russian nor in foreign musicology. Russian literature on the traditional musical culture of the Crimean Tatars presents introductory articles and brief essays on collections of Crimean Tatar melodies, which provide an overview, classification and brief description of the samples. Today it is of great value not only for musicology, but also for philology, ethnology and local history.

Key words: folklore, Crimean Tatar folk songs, song genre, composers, collectors of folk songs.

С.Э. Абдуллаева, аспирант каф. крымскотатарской литературы и журналистики, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь, E-mail: safinar_93@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КРЫМСКИХ ТАТАР: ГЕНЕЗИС И ДИНАМИКА

Народные песни раскрывают важнейшие особенности национального характера любого этноса, являются источником бесценной информации о его исторической судьбе. Народные песни часто имеют большую и политическую, и литературную ценность и показывают, как народ реагировал на определенные общественные явления и события. Проблемы фольклора в наше время становятся все более и более актуальными. Ни одна гуманитарная наука – история, литературоведение, этнография, лингвистика – не обходится без изучения фольклорного материала. Особое значение имеет исследование устного народного творчества. Певучие, мелодичные крымскотатарские народные песни своей нежной гармоничностью еще издавна привлекали внимание ученых, музыковедов, композиторов и собирателей фольклора. Следует отметить, что существует большое количество работ как отечественных, так и зарубежных ученых, посвященных разным областям художественного творчества крымских татар – архитектуре, живописи, искусству каллиграфии, декоративно-прикладному искусству. Специальных же музыковедческих трудов, освещающих проблемы истории и теории крымскотатарского традиционного музыкально-поэтического наследия, практически не существует ни в отечественном, ни в зарубежном музыковедении. Отечественная литература о традиционной музыкальной культуре крымских татар представлена вступительными статьями и краткими очерками к сборникам крымскотатарских напевов, в которых дан обзор, классификация и краткая характеристика образов. Это уже само по себе сегодня представляет большую ценность не только для музыковедения, но и филологии, этнологии и краеведения.

Ключевые слова: фольклористика, крымскотатарские народные песни, песенный жанр, композиторы, собиратели народных песен.

Народные песни – наиболее древний и широкий пласт жанра устной литературы. Главное значение народных песен заключается в том, что они выражают внутренний мир, мысли и чувства. Песня сопровождает человека на всех этапах его жизни, начиная с колыбели, у которой мама поет мелодичную «айнени», усыпляя ребенка и позднее, выражая радости, заботы, желания, надежды, мысли, любовь к Родине. В них воспеваются традиции, мировоззрение народа еще из древних времен.

Самое раннее использование крымскотатарской народной музыки в профессиональном творчестве, которое имеет для нас значение, датируется второй половиной XIX в. Тогда известные композиторы начинают использовать в своих произведениях (операх, сюитах, симфониях) крымскотатарские национальные мелодии и напевы. Например, открывший классический период в русской музыкальной истории известный композитор Михаил Иванович Глинка, в 1837 г. употребил в своей опере «Руслан и Людмила» крымскотатарские мелодии, для придания восточного колорита [1, с. 126].

Крупнейший русский композитор, ученик Римского-Корсакова, А.К. Глазнов, сделал прекрасные обработки шести крымскотатарских народных мелодий: «Ай, чамлар, чамлар» («О сосны, сосны»), «Одая гетудрум», («В комнату принес я»), «Ел авасы» («Марш»), «Къайтарма» («Хайтарма»), «Акьмечет яшлары» («Симферопольская молодежь»), «Ип устунде силеджек» («На веревке полотенец»).

Особенно много сделал для развития крымскотатарской музыкальной культуры другой ученик Римского-Корсакова, крупнейший крымский композитор А.А. Спендиаров. На основе крымскотатарских народных напевов он создал две серии «Крымских эскизов» для симфонического оркестра. В первую серию входят: «Оюн ава», («Плясовая»), «Къайгылы йыр» («Элегическая»), «Долу» («Застольная»), «Къайтарма оюны» («Плясовая-хайтарма»). Во вторую серию входят: «Такъсим» («Прелюдия»), «Пешраф» («Интермеццо»), «Севги йыры» («Песнь о любви»), «Багълама оюны» («Плясовая Баглама»), «Келиннин агълавы» («Плач невесты»), «Сычан йыры» («Песня о мышке»), «Оюн авасы» («Плясовая ойнава»), «Къайтарма» («Хайтарма»).

На основе крымскотатарских народных мелодий Спендиаровым создано также много других произведений.

Заметную помощь в развитии крымскотатарской музыкальной культуры оказали также видные композиторы и музыкальные деятели: Г. Лобачев, Л. Книппер, И. Чернов, М. Красев, С. Богуславский, А. Гефон, А. Маилан, А. Канкарович, К. Мострас, А. Гольденвейзер, В. Пасхалов, С. Галладжев и другие. Собиранием крымскотатарского народного музыкального фольклора в разные годы занимались также А. Олесницкий, выпустивший сборник «Песни крымских татар» в 1910 г. [2], А.Н. Самойлович «Песни крымских татар про вторую отечественную войну» в 1915 г., В. Радлов, издавший некоторые народные песни в своем фундаментальном произведении «Образцы народной литературы тюркских племен» в 7-м томе в 1896 г., В. Филоненко и С. Ефетов – «Песни крымских татар» в 1927 г., Бахаревиц, А. Одабаш – «Крымскотатарские детские песни» в 1926 г. Много сделал для сохранения крымскотатарской культуры в целом видный русский этнограф В. Кондарак. В 1926 г. В Париже, на страницах журнала «Джорнал Асиатик», востоковед О. Шацкая издает научно-исследовательскую статью «Пес-

ни крымских татар». Тексты песен в статье были как на крымскотатарском, так и на французском языках. В этом же журнале в 1928 г. Профессор И. К. Дмитриев издает собранные крымскотатарские песни и частушки (манелер), а в 1938 г. В Столице Швеции Стокгольме Х. Янский издает книгу «Крымскотатарские песни».

В начале XX в. на пути сохранения богатства национальной музыки большую работу проделали также передовые крымскотатарские деятели. В этой сфере, всю свою жизнь посвятил развитию национальной музыкальной культуры бахчисарайский учитель, музыкант-сазист Сеит Мамут эфенди Рефатов. Выдающийся музыкант и композитор Асан Рефатов родился в Бахчисарае в 1903 г. С самого детства он впитывал любовь к музыке. Свои первые музыкальные познания он получил от отца, а старший брат Мидат обучил его нотной грамоте. В 16 лет Асан со своим средним братом Решатом создают народный оркестр, где пишут для него драматические пьесы и музыку. Он является создателем первой крымскотатарской оперы «Чорабатыр». В сентябре 1923 г. впервые в истории крымскотатарской музыкальной культуры в Симферополе была исполнена его опера «Чорабатыр». С 1922 г. Асан Рефатов преподает музыку в Тотайкойском педагогическом техникуме. В этот же период занимается сочинением музыкальных произведений. Это были «Тотайкойский марш», «Марш джигитов» на слова Чобан-заде, «Къыш кунюнде тилегим» («Желание в зимний вечер») на слова Шевки Бекторе, «Яш бульбульчик» («Молодой соловей») на слова Умера Ипчи. В это же время создает музыку к народным поэтическим драмам «Лейла и Меджун», «Таир и Зура», «Бахчисарайский фонтан» А.С. Пушкина в переводе Османа Акчокраклы.

В 1928 г. в Москве и в 1930 г. в Симферополе издает сборник крымскотатарских народных песен «Къырымтатар йырлары» («Крымскотатарские песни») [3, с. 188]. В том же году в Москве выходит записанная на грампластинке драма «Той девам эте» («Свадьба продолжается») А. Рефатова. В 1930 г. Асан заканчивает теоретико-композиторский факультет Бакинской консерватории, работает дирижером Бакинской филармонии, затем ее проректором. В 1935 г. Асан Рефатов возвращается на родину.

Зимой 1937 г. после очередной репетиции музыкальной пьесы «Арзы къыз» («Девушка Арзы») Асан Рефатов был арестован. Есть две версии его смерти. По одной, официальной – он расстрелян в 1938 г. по другой, по свидетельству очевидца – он этапирован в Анадырский лагерь на Чукотке, где продолжал писать стихи и музыку, исполнял народные и сочиненные им песни о превратностях судьбы, о родине, о близости конца страданий и торжестве справедливости.

Талантливый композитор внёс огромный вклад в развитие и возрождение крымскотатарской музыки: написал около 50-ти произведений, был участником научной экспедиции и зафиксировал более 300 народных песен и мелодий, что явилось большим вкладом в сохранении культурного наследия народа.

Большой вклад в развитие музыкальной культуры крымских татар внес композитор Я. Шерфединов. Он родился в 1894 г. в Феодосии и с детских лет проявляет любовь к народной песне, рано учится играть на скрипке. В 1921 г. Шерфединов встречается в Феодосии с А.А. Спендиаровым [4, с. 3]. Прослушав первые сочинения молодого музыканта и исполнение крымскотатарских мелодий в его исполнении на скрипке, Спендиаров советует ему учиться музыке. Шерфеди-

нов поступает в Московскую консерваторию и в 1931 г. успешно ее заканчивает. В том же году выходит в свет книга «Къырымтатарларнынъ йырлары ве оюнлары» («Песни и танцы крымских татар»). После возвращения работает заведующим музыкальным отделом Крымского радио. В 1937–1938 гг. является художественным руководителем Крымскотатарского государственного драматического театра в Симферополе. В этот период пишет музыку к спектаклю Ю. Болата «Ишлеген тишлер» («Ест тот, кто работает»), «Алим Айдамакъ» («Алим»), музыкальную комедию «Арзы кыз» по пьесе Ю. Болата. Им написана хоровая сюита «Юзюк оюн йырлары» («Песня для танца с обручальным кольцом»), а также «Крымская сюита» для симфонического оркестра.

Шерфединов написал произведения различных жанров, в том числе кантату «Янгиер», «Крымскую сюиту» для симфонического оркестра, несколько музыкальных комедий. Но главное место в его деятельности занимало собрание фольклорных произведений, благодаря чему сохранилось множество народных песен крымских татар. Его первый небольшой сборник вышел в Крыму в 1925 г., затем был издан сборник, в который вошли более 100 песен, в 1935 г. – третий сборник. Наиболее полно автор смог представить крымскотатарские песни в вышедшем намного позднее, в 1978 г., в Ташкенте последнем сборнике «Янъра хайтарма» («Звучит хайтарма») [4]. В него вошли более 350 народных песен, танцевальных мелодий и музыкальных легенд. Но Шерфединов уже не смог увидеть этот сборник, так как ушел из жизни в 1975 г. В 1940 г. Шерфединову присвоено звание заслуженного деятеля искусств Крымской АССР, а в 1971 г. – заслуженного деятеля искусств Узбекской ССР.

Немаловажную роль в развитии крымскотатарской музыкальной культуры сыграл также и Ильяс Бахшиш. Он родился в 1912 г. в Симферополе. Обучаясь в общеобразовательной школе параллельно берет уроки музыки у Фазыла Чергеева. Принимает участие в художественной самодеятельности, выступает с концертами, играя на скрипке. С 1934 г. учится в Симферопольском музыкальном техникуме, работает директором на Крымском радио, пишет музыку к известным тогда песням, к спектаклям: «Багъчасарай чешмеси», («Багъчасарайский фонтан»), «Насреддин оджа». Им же написана «Крымская кантата» на слова Максуда Сулеймана. После создания Союза композиторов Крыма Ильяс Бахшиш – его председатель, руководит крымскотатарским ансамблем песни и пляски, ему присваивают звание заслуженного деятеля культуры АССР. После депортации работает в разных музыкальных жанрах, пишет музыку к спектаклям «Кремлевские куранты», «Мария Стюарт».

В 1954 г. Бахшиш поступает в музыкальный институт имени Гнесиных в Москве. В 1957 г. у него возникает идея создания первого после депортации крымскотатарского ансамбля. По всем городам и селам Узбекистана он разыскивает крымскотатарских талантливых музыкантов, организует ансамбль «Хайтарма» и становится его руководителем. В эти же годы композитором написана сюита «Меним Ватаным» («Моя Родина») для симфонического оркестра, «Къырым рапсодиясы» («Рапсодия Крыма») и множество других произведений.

В 1977 г. И. Бахшиш издает сборник «Сабаньнъ саарь вакъында» («Ранним утром»), который включал в себя 305 песен, а в 1996 г. в соавторстве с Эдемом Налбантовым, который также на протяжении жизни занимался сборником и изучением крымскотатарских народных песен, издает сборник текстов песен «Къырымтатар халкъ йырлары» («Крымскотатарские народные песни») [5]. С возрождением Крымскотатарского театра в 1988 г. принимает участие в работе над первыми постановками.

В 1967 г. Бахшишу присвоено звание заслуженный артист Узбекистана, за многолетнюю педагогическую деятельность (работал директором музыкальной школы) в 1973-м – заслуженный учитель Узбекистана. После возвращения в Крым в 1993 г. ему присвоено звание заслуженный деятель искусств Украины.

В последнее время данной темой занимался известный музыкант Ф. Алиев. Родные народные мелодии он начал собирать в 1956 г., но по словам автора, это было «неосознанным увлечением» [6, с. 6]. Его работы часто издавались в газете «Ленин байрагы» и журнале «Йылдыз». Вместе с двумя своими сыновьями он основал ансамбль «Дестан», который исполняет народную и современную крымскотатарскую музыку. Он является составителем книги «Антология крымской народной музыки» [6], где собрал около 1000 народных музыкальных произведений. Данный труд из всех имеющихся до сих пор наиболее полно охватывает крымскую народную музыку.

Нельзя не упомянуть и личность Аркадия Кончевского, который в 1921 – 1930 гг. занимался историей литературы и музыки крымскотатарского народа. Им

собрано и выпущено в свет несколько сборников песен и мелодий крымских татар, которые оставили заметный след в крымскотатарском музыкальном искусстве.

Заслугой А. Кончевского является и то, что он сумел привлечь к своей работе академика А. В. Луначарского, который написал очень ценное «Предисловие» к сборнику «Песни Крыма» [6, с. 18].

Оперный певец и этнограф Аркадий Кончевский (1883 – 1969) в 1913 г. окончив Московскую консерваторию отправляется в Крым и останавливается в г. Алушта. Там, он впервые слышит крымскотатарские народные песни, которые поразили его своей мелодичностью и гармонией. Тогда молодой музыковед решил записывать мелодии в нотную тетрадь. Для общения с местными музыкантами ему пришлось выучить крымскотатарский язык. Познакомившись ближе с местными учителями, Кончевский интересуется обычаями и традициями местного народа, посещает свадьбы, праздничные собрания и посиделки. Записывает мелодии народных песен у стариков, музыкантов и певцов, собирает народные сказки, предания и дестаны. На протяжении 7-8 лет он посещает все крупные города и села полуострова. Находясь в тесной связи с местными деятелями культуры и искусства, такими как Осман Акъчокъракълы, Усеин Боданинский, Мамут Рефатов, скрипачи Чубар Арифметет, Аппаз уста, Ашир уста, кларнетист Меджит уста, Асан Чергеев, Абдулла Ляйиф-заде, Хайри Эмир-заде, Мидат Рефатов, Абибулла Одабаш, а также с прогрессирующими русскими, польскими, армянскими, украинскими композиторами, художниками и этнографами, такими как Александр Спендиаров, Константин Богаевский, Максимилиан Волошин, Владимир Яновский, Нина Жаба, Кончевский собирает ценный материал по крымскотатарскому фольклору, культуре и музыке [3, с. 184].

Осенью 1923 г., после советизации полуострова, забрав с собой весь собранный в Крыму материал, музыковед направляется в Москву к известному ученому, искусствоведа А. В. Луначарскому. С удовольствием прослушав крымскотатарские народные песни и мелодии, Анатолий Васильевич предлагает незамедлительно издать это богатое народное наследие и по просьбе Кончевского, соглашается написать вступительное слово к сборнику песен.

Так появляется серия сборников «Песни Крыма», состоящая из 7 книг, где в первой книге, Анатолий Васильевич во вступительной статье пишет:

«Высокоодаренный тюркский народ в этой своей ветви, в благодатных странах Крыма, на полуострове, где пересекались пути стольких народов, где перекрещивалось влияние Востока и Запада, не мог не развернуть совершенно своеобразной мягкой, яркой и поэтической культуры.

Все это как нельзя лучше сказывается в песнях крымских татар, поражающих изящным соединением восточных и западных мелодий, своей редко в какой-нибудь другой народной песенной культуре встречающейся проникновенностью, яркостью и утонченностью» [4, с. 3].

Наверняка благодаря именно таким качествам и их внутренней силе, и энергии этим уникальным, огранным, отшлифованным и доведенным до совершенства шедеврам удалось сохраниться до наших дней, что является величайшим достоянием нашего народа и в настоящем, и в будущем.

Действительно, соприкасаюсь с другими музыкальными культурами, испытывая их воздействие, вбирая многие национальные черты, музыкальная культура крымских татар как бы преломляла их через призму своей характерности и самобытности. Таким образом она развивалась и обогащалась, в то же время оставаясь именно крымскотатарской народно-национальной культурой. Поэтичность народных крымскотатарских песен была подмечена Луначарским очень точно. Отличительные черты этих песен – лиричность, мягкость и теплота.

Аркадий Кончевский не ограничился сборником музыки. В то же время, он собрал народные сказки, дестаны, сказания, и, переводя их на русский язык, издавал в газетах и журналах.

Как известно, народ передавал свое музыкальное богатство из уст в уста, из поколения в поколение, а каждый исполнитель песен в меру своей одаренности пытался корректировать её, и тот вариант, который оказывался наиболее удачным, получал широкое распространение и оставался в веках. Вот почему наблюдается наличие вариантов мелодий. В словесном же материале песен вариантов оказывается больше, чем в мелодиях. В разных регионах Крыма можно наблюдать разные куплеты в одной и той же песне.

Таким образом, вследствие глубоких жизненных потрясений, перенесённых нашим народом, навсегда исчезли многие сотни, тысячи народных песен, поэтому, нам как никогда сейчас и впредь нужно оберегать, сохранять, изучать и пропагандировать эти песни.

Библиографический список

1. Орлова А.М. И. Глинка. *Летопись жизни и творчества*. Москва, 1952.
2. Олесницкий А. *Песни крымских турок*. Москва, 1910.
3. Шемъи-заде Эшреф. *Эдебий ве тенкъидий макъалелер*. Симферополь: Доля, 2000.
4. Шерфединов Я. *Звучит хайтарма: татарские народные песни и инструментальные наигрыши*. Ташкент: Изд. литературы и искусства имени Г. Гуляма, 1978.
5. Бахшиш И. *Къырымтатар халкъ йырлары*. Акъмесджит: Таврия, 1996.
6. Алиев Ф.М. *Къырым халкъ музыкасынынъ антологиясы*. Симферополь: Крымучпедгиз, 2001.
7. Бекирова Г. *Крымские татары. 1941 – 1991*. Симферополь: Тезис, 2008.
8. *Деятели крымскотатарской культуры (1921 – 1945): библиографический словарь*. Главный редактор и сост. Д.П. Урсу. Симферополь: Доля, 1999.
9. Кончевский А.К. *Песни Крым. Красный Крым*. 1923; 14 августа.
10. Кончевский А.К. *Сказки, легенды и предания Крыма*. Москва – Ленинград: Физкультура и спорт, 1930.

11. *Кырымтатар музыкасынын хрестоматиясы*. Тертип эткенлер Эннанов Д.Н., Угринович В.В. Киев: Музычна Украина, 1989.
12. Луначарский А.С. *Предисловие к сборнику А.К. Кончевского. «Песни Крыма»*. Москва: Музсектор Гиза, 1924.
13. Самойлович А.Н. *Избранные труды о Крыме*: сборник. А.Н. Самойлович; сост. Е.Г. Эмирова. Симферополь: Доля, 2000.
14. Сеитбекиров Э. Преванная мелодия жизни композитора Асана Рефатова. *Репрессированное поколение крымскотатарских общественно-политических деятелей, подвижников науки и культуры*: материалы междунар. конф. Симферополь: Крымучпедгиз, 2001.
15. Умеров Б. Рефатовлар к'орантасы. *Ленин байрагы*. 1965; 18 сентября: 3.
16. Эмирусейнова, З. Классики крымскотатарской музыкальной культуры: А. Рефатов, Я. Шерфединов, И. Бахшиш/ З. Эмирусейнова. *Очерки истории и культуры крымских татар*. Под редакцией Э. Чубарова. Симферополь: Крымучпедгиз, 2005: 158 – 161.
17. Эннанов Ю. Ильяс Бахшиш – история моего народа. *Голос Крыма*. 2008; 28 марта: 1.
18. Юнусова Л.С. *Крымскотатарская литература*. Симферополь: Доля, 2002.

References

1. Orlova A.M. I. *Glinka. Letopis' zhizni i tvorchestva*. Moskva, 1952.
2. Olesnickij A. *Pesni krymskikh turok*. Moskva, 1910.
3. Shem'i-zade 'Eshref. *Edebij ve tenk'idij mak'aleler*. Simferopol': Dolya, 2000.
4. Sherfedinov Ya. *Zvuchit hajtama: tatarskie narodnye pesni i instrumental'nye naigrushi*. Tashkent: Izd. literatury i iskusstva imeni G. Gulyama, 1978.
5. Bahshish I. *K'yrymtatar halk' jylary*. Ak' mesdzhit: Tavriya, 1996.
6. Aliev F.M. *K'yrym halk' muzykasynyn' antologiyasy*. Simferopol': Krymchpedgiz, 2001.
7. Bekirova G. *Krymskie tatarsy. 1941 – 1991*. Simferopol': Tezis, 2008.
8. *Deyateli krymskotatarskoj kul'tury (1921 – 1945): bibliograficheskij slovar'*. Glavnij direktor i sost. D.P. Ursu. Simferopol': Dolya, 1999.
9. Konchevskij A.K. *Pesni Krym. Krasnyj Krym*. 1923; 14 avgusta.
10. Konchevskij A.K. *Skazki, legendy i predaniya Kryma*. Moskva – Leningrad: Fizkul'tura i sport, 1930.
11. *K'yrymtatar muzykasynyn' hrestomatijasy*. Tertip 'etkenler 'Ennanov D.N., Ugrinovich V.V. Kiev: Muzychna Ukraina, 1989.
12. Lunacharskij A.S. *Predislovie k sborniku A.K. Konchevskogo. «Pesni Kryma»*. Moskva: Muzsektor Giza, 1924.
13. Samojlovich A.N. *Izbrannye trudy o Kryme*: sbornik. A.N. Samojlovich; sost. E.G. 'Emirova. Simferopol': Dolya, 2000.
14. Seitbekirov 'E. Prervannaya melodiya zhizni kompozitora Asana Refatova. *Repressirovannoe pokolenie krymskotatarskikh obschestvenno-politicheskikh deyateler, podvizhnikov nauki i kul'tury*: materialy mezhdunar. konf. Simferopol': Krymchpedgiz, 2001.
15. Umerov B. Refatovlar k'orantasy. *Ленин байрагы*. 1965; 18 Sentyabrya: 3.
16. 'Emiruseinova, Z. Klassiki krymskotatarskoj muzykal'noj kul'tury: A. Refatov, Ya. Sherfedinov, I. Bahshish/ Z. 'Emiruseinova. *Ocherki istorii i kul'tury krymskikh tatar*. Pod redakciej 'E. Chubarova. Simferopol': Krymchpedgiz, 2005: 158 – 161.
17. 'Ennanov Yu. Ilyas Bahshish – istoriya moego naroda. *Golos Kryma*. 2008; 28 marta: 1.
18. Yunusova L.S. *Krymskotatarskaya literatura*. Simferopol': Dolya, 2002.

Статья поступила в редакцию 24.03.19

УДК 81'37

Khomutnikova E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Philology, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru

Novoselova E.V., MA student, Department of Russian and Foreign Philology, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: eleno4ka45rus@mail.ru

Luneva E.V., Cand. of Sciences (Biology), Head of Department of Sociology, Social Work and Management of Youth Socialization, Kurgan State University (Kurgan), E-mail: elen-lunev@yandex.ru

THE PLACE OF AMERICAN YOUTH POETRY IN MODERN SOCIOCULTURAL CONTEXT. In linguistics and logic the idea of context is considered as a relatively meaningful passage of a text or speech that is researched by the authors of the article in its social and cultural meaning. In authors' opinion modern sociocultural context is clearly verbalized in modern American poetry. The paper reveals the detailed review of native and foreign works on the topic of the research. The analysis of the researching results towards specifics in works of modern American poets S. Beasley and T.N. Gregson is given in this article. The article shows the reflection of modern sociocultural features of the American poetry in the 21st century. The authors of the article have researched the subject matter in 32 works of modern American poets. Using this data for determining the focus and features of the poetry the authors indicate that modern American sociocultural context influences on young poets' attitude to family, friendship, society as a whole.

Key words: context, sociocultural context, youth, modern American poetry.

E.A. Хомутникова, канд. филол. наук, доц. каф. «Русская и зарубежная филология», Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru

E.V. Новосёллова, магистрант 2 курса обучения Гуманитарного института, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: eleno4ka45rus@mail.ru

E.V. Лунева, канд. биол. наук, зав. каф. «Социология, социальная работа и организация работы с молодёжью», Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: elen-lunev@yandex.ru

МЕСТО АМЕРИКАНСКОЙ МОЛОДЁЖНОЙ ПОЭЗИИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Понятие «контекст», которое в языкознании и логике обозначает относительно законченный в смысловом отношении отрывок текста или речи, авторы статьи рассматривают в социальном и культурном плане. Современный социокультурный контекст, по мнению авторов, ярко вербализуется в молодёжной американской поэзии. В работе даётся детальный обзор отечественных и иностранных работ по теме исследования. В статье содержится анализ результатов исследования специфики современной поэзии молодых американских авторов С. Бизли и Т.Н. Грегсона. В работе показано то, как социокультурные особенности американского общества 21 века отражены в поэзии. Авторами статьи проведено исследование тематики 32 произведений молодых американских авторов. Исследование показывает, как в современной американской поэзии объективируется отношение молодёжи к таким социокультурным контекстам, как семья, дружба, общество.

Ключевые слова: контекст, социокультурный контекст, молодёжь, современная американская поэзия.

Социокультурные факторы и условия социальной жизнедеятельности современной молодёжи говорят о том, что данная социальная группа находится в зоне повышенного риска. Изучить и охарактеризовать настроения молодёжи помогает изучение её творчества. Целью нашего исследования является анализ поэзии молодых американских авторов с точки зрения отражения в ней социокультурного контекста.

Анализу современных социокультурных контекстов посвящены работы многих исследователей, таких как В.В. Щепланова, К.А. Санкова [1]; И.В. Никитина [2]; И.Ф. Игноруло [3]; А.М. Агальцев [4].

П.А. Сорокин в работе «Человек. Цивилизация. Общество» отмечает, что «структура социокультурного взаимодействия, если на неё посмотреть под несколько иным углом зрения, имеет три аспекта, неотделимых друг от друга:

1) личность как субъект взаимодействия; 2) общество как совокупность взаимодействующих индивидов с его социокультурными отношениями и процессами и 3) культура как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения» [5]. В нашем случае носителями, вербализующими ценности современного социокультурного контекста, выступают молодые поэты.

По мнению Н.П. Кравцовой, «в социологии культура трактуется как социальный институт, который даёт обществу системное качество, позволяет рассматривать его как устойчивую целостность, отличную от природы. Здесь в значительной мере отождествляется функционирование общественных институтов и подсистем культуры (материальной, политической, духовной). Культура рассматривается с точки зрения её функционирования в конкретной системе общественных отношений и институтов, определяющих роли и нормы поведения людей в обществе» [6].

Понятие «контекст» в филологии тесно связано со смыслом определённого текста или речи и включает в себя лингвистические (вербализованная информация) и экстралингвистические (неязыковая информация) факторы: «Контекст – необходимое условие коммуникации. Различаются собственно лингвистический и экстралингвистический контекст, то есть ситуация коммуникации, включающая условия общения, предметный ряд, время и место коммуникации, самих коммуникантов, их отношения друг к другу и тому подобное» [7].

В данном исследовании нас в большей мере интересует отражение в вербализованной информации экстралингвистических аспектов действительности. Мы согласимся с М. Пинкалем, который считает, что «к контексту высказывания относится не только языковой «предконтекст» и непосредственная ситуация высказывания, но и всё, что каким-либо образом может иметь влияние на значение» [8].

Переход от вербализованного, лингвистического к экстралингвистическому, социокультурному контексту происходит посредством категорий «модальность», «ситуация», «деятельности».

Социальное и культурное взаимосвязано, так как, по мнению А.С. Залеского, «в любом социальном явлении всегда присутствует человек и личность как носитель социальных ролей и культурных ценностей» [9].

На наш взгляд, социокультурный контекст определяет человека в культуре и социуме. Более того, художественное, поэтическое творчество, становится транслятором культурных и социальных явлений. Н.П. Кравцова отмечает, «чтобы «расшифровать» смыслы артефактов, каждому новому поколению необходим посредник, поскольку обретение смыслов находится в сфере социального наследования» [6]. На наш взгляд, выявить отражения современного социокультурного контекста в поэзии молодых американских авторов может социолингвистический анализ.

Социолингвистический подход позволяет глубже проникнуть в природу языка как общественного явления [7].

Изучению зарубежной современной поэзии посвящены такие работы, как диссертация «Современная китайская поэзия (1980-е годы – начало XXI века)» О.Д. Цыренова [10], работа «Д. Нацатдорж и современная монгольязычная поэзия» Л.С. Дампиловой [11], статьи «Современная немецко-румынская поэзия» Т.Н. Андреюшкиной [12], «Современная ирландская поэзия: Шеймус Хини и Десмонд Иган» А.Л. Савченко [13], «Современная словацкая поэзия» С.С. Кадырхановой [14], «Современная итальянская поэзия: пейзаж, нарисованный верлибром» М.П. Блиновой [14].

Современная американская поэзия стала предметом исследования таких авторов, как Е. Бунимович [15], Д.В. Минец, К.А. Елистратова [16], Л.Г. Ратушная, Т.А. Румянцева [17], В.О. Марченкова [18], А.Л. Севастьянова, М.В. Бондаренко [19], Н.В. Герасименко [20], О.И. Филиппик [21], Т.В. Бычкова [22].

В центре нашего исследования находится отражение экстралингвистических аспектов социокультурного контекста в творчестве молодых американских поэтов: С. Бизли и Т.Н. Грегсона.

Надо отметить, что такое направление анализа мы обнаружили и у зарубежных исследователей. Например, Winn Maisha T. в статье «Still Writing in Rhythm: Youth Poets at Work» анализирует данные, собранные в течение 10 лет во время многоплановой этнографии молодых поэтов в поэтическом коллективе под названием «Power Writing» [23]. Исследователь использует социологический метод интервью, чтобы выяснить, какую роль грамотность участников данного поэтического сообщества играет в жизни. По сути, пред нами исследование влияния поэтического творчества на социализацию молодёжи.

Зарубежные исследования также связаны с рассмотрением поэтического творчества как средства саморефлексии. Например, работа «I wish color had no history: an exploration of identity through student performance poetry», принадлежащая такому исследователю, как Gudjonsson, Brynja Elisabeth Halldorsdottir [24].

В целом, можно отметить, что зарубежные исследователи рассматривают молодёжную поэзию как средство изучения социокультурных явлений и процессов [25; 26].

В поэзии молодых американских авторов С. Бизли и Т.Н. Грегсона мы обнаружили обращение к таким социальным институтам, как любовь, дружба, семья. Однако в большей степени современный социокультурный контекст в их творчестве представлен темой повседневности и быта. В их произведениях мы най-

дём крайне малое количество философской лирики. В представленной поэзии американский социокультурный контекст в творчестве молодёжи вербализован такими лексемами, как «augoа borealis», «casino», «spinach», «Texan mother», «Scrabble» и т.д. Очень часто авторы выражают идею отторжения социума, противопоставляют ценности простого человека ценностям общества. Для того, чтобы глубже изучить исследуемый материал, рассмотрим авторов и их творчество более детально.

Сандра Бизли (Sandra Beasley) – современная американская поэтесса, издавшая четыре сборника с 2008 по 2015 годы. С. Бизли родилась 5 мая 1980 года в г. Виенна, штат Вирджиния, США. Она окончила научно-технический институт им. Томаса Джефферсона, где получила диплом бакалавра филологических наук, затем получила степень магистра искусств. На протяжении нескольких лет С. Бизли являлась редактором научно-популярного журнала «The American Scholar», после чего поэтесса оставила это место для того, чтобы посвятить написанию произведений весь рабочий день.

Осенью 2013 года заняла место «почетного писателя» в Корнуэльском колледже города Маунт Вернон, штат Айова. В 2013 – 2014 годах Сандра стала одним из трёх выдающихся писателей Поэтического кружка штата Вирджиния. В настоящее время С. Бизли гастролирует по стране с открытыми чтениями, проводит обучающие семинары по литературе. Её произведения появляются в The New York Times, Wall Street Journal, Washington Post Magazine и в прочих изданиях. Автор является лауреатом многих литературных наград и премий.

Основными темами стихотворений С. Бизли являются любовь и семья. Однако автор не оставляет без внимания нетрадиционную тематику в поэзии. В поэзии этого автора можно встретить множество примеров употребления продуктов питания: «cherries», «watermelon», «pork», «crepe», «basil» и т.д. Продукты питания проникают даже в стихотворения о любви, что несколько «приземляет» обычно возвышенную любовную лирику:

You're the day we ran out of tomatoes

And used tiny packets of ketchup instead...

Ты – тот день, когда у нас закончились томаты

И вместо них мы взяли маленькие пакеты кетчупа...

You are salt, no salt, too much salt, a hangover...

Ты – что соль, без соли, слишком много соли, и похмелье...

Эти сравнения объекта обожания с едой заставляют читателя понять, что любовь может быть необходима и незаменима, как и пища.

В произведениях Бизли также часто можно встретить названия напитков: «scotch», «sherry», «wine», «vodka». Например, в стихотворении «The exhibition was very beautiful» можно встретить такую строчку:

The exhibition has taken

to pouring a little scotch in the coffee...

На выставке принято

Наливать немного скотча в кофе...

В данном случае напиток упоминается для олицетворения выставки. Виски – это мужской напиток, который делает выставку более похожей на главу семейства, отца, так как главная тема стихотворения – тоска по дому и родным.

В своём творчестве С. Бизли часто создаёт образы животных. Одно из стихотворений наводит нас на мысль о советском мультфильме, в котором единственной измерением был погулай. В стихотворении «Unit of measure» читателю предстаёт животное капибара, с помощью которого, по мнению автора, можно измерить всё:

Everyone is lesser than or greater than the capybara.

Everything is taller or shorter than the capybara.

Каждый может быть меньше или больше капибары.

Всё может быть выше или ниже капибары.

В стихотворении «The Exhibition Was Very Beautiful» используется такое средство выразительности как повтор, в центре которого находится образ «luna moths»:

Luna moths flapped their great green sail-wings.

Stingrays flapped their great gray sail-wings.

Сатурн и луна хлопали своими большими зелеными крыльями-парусами.

Скаты хлопали своими большими серыми крыльями-парусами.

Образ этих насекомых позволяют композиции стихотворения стать кольцевой, тем самым представляя некую константу.

Тайлер Хот Грегсон – ещё один молодой американский поэт. К его изданным сборникам относятся: «Chasers of the Light» (2014), «All the Words are Yours» (2015), «North Pole Ninjas» (2016).

Грегсон родился в г. Хэлен, штат Монтана. Позже он изучал социологию и криминологию в университете Монтаны. Некоторое время работал внештатным писателем для различных компаний, а в 2009 году начал самостоятельно вести свой блог. Основным отличием Т.Н. Грегсона от других поэтов является то, что он обрёл свою популярность через интернет. Этот факт также повлиял на то, что мы выбрали именно этого автора, так как он отражает одну из сторон современной действительности. Его проект «Typewriter Series» начался в 2012 году, когда он нашёл старую печатную машинку. С тех пор в его блоге читатели регулярно видят фото страницы с коротким словесным скетчем или хайку, напечатанными с помощью этой самой машинки. Стоит отметить, что на его аккаунт в Tumblr подписаны почти 300000 человек, а на его Instagram – около 360000.

Поэт заставляет видеть мир иначе. С каждой выпущенной копии «Chasers of the Light» автор пожертвовал по два доллара для Организации предотвращения суицидов. Изданная в 2016 году книга «North Pole Ninjas» была создана специально для детей, наполненная атмосферой Рождества. Она передаёт в себе чувство волшебства, призывает к состраданию и милосердию. Этот сборник является образцом доброй детской поэзии, созданной в воспитательных целях.

На сегодняшний день Т.Н. Грегсон является одним из самых популярных поэтов мира интернета. Его глубоким увлечением является тибетская культура, Грегсон – убеждённый буддист. И поэтому его произведения пронизаны любовью ко всему живому, окружающим людям, природе.

Своим творчеством автор хочет показать, что поэзия должна быть «живой» и что она является чем-то очень ценным. Темами его стихотворений становятся любовь, надежда, дружба. При этом, читая лирику Грегсона, можно легко найти в своей жизни событие, которое вызывает точно такие же чувства, как и слова автора.

Самой главной темой Грегсона является любовь, которая представляется в творчестве автора с совершенно разных сторон. В его лирике можно встретить и образ вечной любви, любви с первого взгляда, лёгкой влюблённости, первой серьёзной любви и любви к семье. Однако иногда Грегсон показывает, что любовь не так просто заслужить:

For is it love
at all
if it's not worth
fighting
for?
Разве это любовь
вообще,
если за неё
не стоит
бороться?

Автор поднимает вопрос об истинной любви и настоящих чувствах, ради которых человек должен быть готов даже к страданиям. Всем своим творчеством автор возвеличивает любовь.

Как Бизли, так и Грегсон часто фокусируют внимание на отдельных частях тела человека: «mouth», «feet», «chaw», «eyes». Глаза играют важную роль в творчестве авторов. По их мнению, глаза – это зеркало души, которое может показать все чувства лирического героя. У Бизли глаза встают в один ряд с остальными частями человеческого тела:

Turn loose my eyes,
Let my jaw drop.

Библиографический список

1. Щербанова В.В., Санкова К.А. Анализ социокультурных контекстов современности. *Вестник Саратовского государственного технического университета*. 2005; Т. 3; № 1 (8): 165 – 168.
2. Никитина И.В. *Социология художественной культуры (опыт философского анализа социокультурного контекста современной художественной культуры)*: учебное пособие к спецкурсу для студентов вузов. Федеральное агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Бийский пед. гос. университет им. В.М. Шукшина». Бийск, 2006.
3. Иропуло И.Ф. О проблеме понимания социокультурного контекста развития образования. *Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета*. 2012; 3 (32): 155 – 158.
4. Агальцев А.М. Социокультурный контекст становления человека. *Вестник Томского государственного университета*. 2009; 319: 56 – 60.
5. Сорокин П.А. *Человек. Цивилизация. Общество*. Москва: Политиздат, 1992.
6. Кравцова Н.П. *Культурный контекст как условие реализации лично-ориентированного подхода в образовании*. Available at: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3371
7. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Гл. ред. В.Н. Ярцева. Москва: Сов. энциклопедия, 1990.
8. Переверзева Н.А. О разных подходах к изучению контекста в лингвистике. *Вестник Вятского государственного университета*. 2017; 2: 52 – 55.
9. Залеский А.С. *Философия. Культурология. Политика*. Москва, 2003.
10. Цыренова О.Д. *Современная китайская поэзия (1980-е годы – начало XXI века)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Улан-Удэ, 2006.
11. Дампилова Л.С. Д. Нацагдорж и современная монголоязычная поэзия. *Mongolica*. 2007; VII: 32 – 34.
12. Андреюшкина Т.Н. Современная немецко-румынская поэзия. В сборнике: *Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков Памяти профессора Р.Г. Пиотровского*: к 90-летию со дня рождения: материалы III Международной научной заочной конференции. Ответственный за выпуск Ю.И. Горбунов. 2012: 322 – 336.
13. Савченко А.Л. Современная ирландская поэзия. Шеймус Хини и Десмонд Иган. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика*. 2004; 1: 57 – 63.
14. Блинова М.П. Современная итальянская поэзия. Пейзаж, нарисованный верлибром. В сборнике: *Современная поэзия: русская и зарубежная*. Под редакцией А.В. Татаринова. Краснодар, 2011: 186 – 201.
15. Бунимович Е. Connecting poets, или Кто победил – тот и прав. Современная американская поэзия. *Иностранная литература*. 2007; 9.
16. Минец Д.В., Елистратов К.А. Ономастическая модель англо-американской реальности в современной сетевой поэзии. *Научно-методический электронный журнал Концепт*. 2014; 20: 4696 – 4700.
17. Ратушная Л.Г., Румянцова Т.А. Повтор сегментных фонетических единиц в современной американской поэзии. *Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции*. Под редакцией С.С. Пашковской, Т.А. Румянцевой, Г.В. Вишневской. 2014: 56 – 60.
18. Марченкова В.О. Светотени в современной американской поэзии (по материалам поэтического творчества Шэрон Долин). *Молодой учёный*. 2014; 20: 727 – 731.
19. Севастьянова А.Л., Бондаренко М.В. Семантические и прагматические характеристики эротической лексики в американской классической современной и любительской поэзии. *Эволюция и трансформация дискурсов: языковые, филологические и социокультурные аспекты*: сборник материалов научной конференции с международным участием. Ответственные редакторы: С.И. Дубинин, В.И. Шевченко. 2014: 333 – 341.
20. Герасименко Н.В. Лексико-семантические особенности современной американской поэзии бунтарей (на примере битников). В сборнике: *Большое Евразийское партнерство: лингвистические, политические и педагогические аспекты*: материалы Международной научно-практической конференции. Министерство образования Московской области; Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области; Московский государственный областной университет, Лингвистический факультет. 2018: 198 – 206.
21. Филиппик О.И. *Синтаксические средства создания образа (на материале современной американской поэзии)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Одесса, 2000.

My tongue, a leash on the bad mutt.
Отпусти мои глаза,
Отпусти мою челюсть.
Мой язык – поводок для дворняги.
А у Грегсона глазам отводится особая ниша:
You pulled
The last of the day
From my falling eyes
And gave me permission
To close them
Again.
Ты зацепила
последний день
в моих закрывающихся глазах
и позволила мне
закрыть их
снова.

Грегсон также пишет про любовь с первого взгляда, что отдаёт глазам главенствующее положение.

Поэзия выбранных авторов показывает, что жизнь современного человека очень непроста. Бытовая составляющая жизни заставляет практически бороться за жизнь. Тяготам судьбы авторы противопоставляют все те же чувства, которые есть у человечества: любовь, дружба, нежность, уважение. В стихотворении С. Бизли «Heirloom» мы видим противопоставление жестокого мира семье. Перед читателем предстаёт образ родителя, которому приходится работать на нескольких работах, чтобы прокормить своих детей. Здесь чётко отражена американская действительность – жизнь «в кредит»: ипотека, кредит на получение образования, автокредит. В стихотворении «Small kingdom» автор отождествляет семью с маленьким королевством, которое отрезано от всего мира. В этом стихотворении семья вновь противопоставляется окружающему миру. У Т.Н. Грегсона подобную тематику можно встретить в стихотворении «This is an ode...». Произведение словно отделяет современную американскую семью от окружающего мира, полного бед и лишений. Семья и мать воспринимаются как нечто святое. Здесь впервые встречается образ матери, которая вынуждена работать на износ, чтобы её дети были сыты:

To the single mom's working four jobs to put the cheese in the mac.

Посвящается одиноким матерям, работающим на четырёх работах, чтобы положить сыр в карман пальто.

Таким образом, поэзия рассмотренных авторов вербализует современный социокультурный контекст и условия жизнедеятельности современной американской молодежи.

22. Бычкова Т.В. Проблема освоения современной английской и американской поэзии в России и лексическая типология (по материалам антологии «Современная американская поэзия», поэтических произведений Дж.М. Хопкинса и их переводов на русский язык). *Язык как инструмент понимания и непонимания: русско-американские лингвистические и культурные сопоставления*: материалы Международной научно-практической конференции. Российский государственный гуманитарный университет, 2008: 284 – 298.
23. Winn Maisha T. Still Writing in Rhythm: Youth Poets at Work. *Urban education*. 2019; T. 54; Вып. 1: 89 – 125.
24. Gudjonsson, Brynja Elisabeth Halldorsdottir. I wish color had no history: an exploration of identity through student performance poetry. *Ethnography and Education*. 2018; T. 13; Вып. 3 Специальный выпуск: Sl: 322 – 339.
25. Villegas Restrepo, Juan Esteban. *Economic Modernization, Ecology and Environment in Colombia (1920 – 1950): A Look at Two of Aurelio Arturo's 'Youth Poems'*. Estudios de Literatura Colombiana. 2018; 43: 29 – 44.
26. Jadeja Gopika We will build an over bridge: Gujarati Dalit poetry and the politics of cow protection. *Contemporary South Asia*. 2018; T. 26; Вып. 3 Специальный выпуск: Sl: 305 – 320.

References

1. Scheblanova V.V., Sankova K.A. Analiz sociokul'turnyh kontekstov sovremennosti. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2005; T. 3; № 1 (8): 165 – 168.
2. Nikitina I.V. *Sociologiya hudozhestvennoj kul'tury (opyt filosofskogo analiza sociokul'turnogo konteksta sovremennoj hudozhestvennoj kul'tury)*: учебное пособие к спецкурсу для студентов вузов. Федеральное агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Бийский пед. гос. университет им. В.М. Шукшина". Бийск, 2006.
3. Igpulo I.F. O probleme ponimaniya sociokul'turnogo konteksta razvitiya obrazovaniya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2012; 3 (32): 155 – 158.
4. Agal'cev A.M. Sociokul'turnyj kontekst stanovleniya cheloveka. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; 319: 56 – 60.
5. Sorokin P.A. *Chelovek. Civilizatsiya. Obschestvo*. Moskva: Politizdat, 1992.
6. Kravcova N.P. *Kul'turnyj kontekst kak uslovie realizatsii lichnostno-orientirovannogo podhoda v obrazovanii*. Available at: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3371
7. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Gl. red. V.N. Yarceva. Moskva: Sov. 'enciklopediya, 1990.
8. Pereverzeva N.A. O raznyh podhodah k izucheniyu konteksta v lingvistike. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; 2: 52 – 55.
9. Zaleskij A.S. *Filosofiya. Kul'turologiya. Politika*. Moskva, 2003.
10. Cyrenova O.D. *Sovremennaya kitajskaya po'ezija (1980-e gody – nachalo XXI veka)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2006.
11. Dampilova L.S. D. Nacagdorzh i sovremennaya mongolozychnaya po'ezija. *Mongolica*. 2007; VII: 32 – 34.
12. Andreyushkina T.N. *Sovremennaya nemecko-rumynskaya po'ezija*. V sbornike: *Aktual'nye problemy teoreticheskoy i prikladnoj lingvistiki i optimizatsiya prepodavaniya inostrannykh yazykov Pamyati professora R.G. Piotrovskogo: k 90-letiyu so dnya rozhdeniya: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj zaochnoj konferencii*. Otvetstvennyj za vypusk Yu.I. Gorbunov. 2012: 322 – 336.
13. Savchenko A.L. *Sovremennaya irlandskaya po'ezija*. Shejmus Hini i Desmond Igan. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika*. 2004; 1: 57 – 63.
14. Blinova M.P. *Sovremennaya ital'yanskaya po'ezija*. Pejzazh, narisovannyj verlibrom. V sbornike: *Sovremennaya po'ezija: russkaya i zarubezhnaya*. Pod redakciej A.V. Tatarinova. Krasnodar, 2011: 186 – 201.
15. Bunimovich E. Connecting poets, ili Kto pobedil – tot i prav. *Sovremennaya amerikanskaya po'ezija. Inostrannaya literatura*. 2007; 9.
16. Minec D.V., Elistratova K.A. Onomasticheskaya model' anglo-amerikanskoy real'nosti v sovremennoj setevoy po'ezii. *Nauchno-metodicheskij 'elektronnyj zhurnal Koncept'*. 2014; 20: 4696 – 4700.
17. Ratushnaya L.G., Rummyanceva T.A. Povtor segmentnykh foneticheskikh edinic v sovremennoj amerikanskoy po'ezii. *Aktual'nye problemy teoreticheskoy i prikladnoj lingvistiki. Sbornik statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod redakciej S.S. Pashkovskoy, T.A. Rummyancevoj, G.V. Vishnevskoy. 2014: 56 – 60.
18. Marchenkova V.O. Svetoteni v sovremennoj amerikanskoy po'ezii (po materialam po'eticheskogo tvorchestva Sh'eron Dolin). *Molodoy uchenyj*. 2014; 20: 727 – 731.
19. Sevast'yanova A.L., Bondarenko M.V. Semanticheskie i pragmaticheskie karakteristiki 'eroticheskoy leksiki v amerikanskoy klassicheskoy sovremennoj i lyubitel'skoj po'ezii. *Evolutsiya i transformatsiya diskursov: yazykovye, filologicheskie i sociokul'turnye aspekty: sbornik materialov nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Otvetstvennyye redaktory: S.I. Dubinin, V.I. Shevchenko. 2014: 333 – 341.
20. Gerasimenko N.V. Leksiko-semanticheskie osobennosti sovremennoj amerikanskoy po'ezii buntarej (na primere bitnikov). V sbornike: *Bol'shoe Evrazijskoe partnerstvo: lingvisticheskie, politicheskie i pedagogicheskie aspekty: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ministerstvo obrazovaniya Moskovskoy oblasti; Gosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya Moskovskoy oblasti; Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, Lingvisticheskij fakul'tet. 2018: 198 – 206.
21. Filipchik O.I. *Sintaksicheskie sredstva sozdaniya obraza (na materiale sovremennoj amerikanskoy po'ezii)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Odessa, 2000.
22. Bychkova T.V. Problema osvoeniya sovremennoj anglijskoj i amerikanskoy po'ezii v Rossii i leksicheskaya tipologiya (po materialam antologii «Sovremennaya amerikanskaya po'ezija», po'eticheskikh proizvedenij Dzh.M. Hopkina i ih perevodov na russkij yazyk). *Yazyk kak instrument ponimaniya i neponimaniya: russko-amerikanskije lingvisticheskie i kul'turnye sopostavleniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2008: 284 – 298.
23. Winn Maisha T. Still Writing in Rhythm: Youth Poets at Work. *Urban education*. 2019; T. 54; Вып. 1: 89 – 125.
24. Gudjonsson, Brynja Elisabeth Halldorsdottir. I wish color had no history: an exploration of identity through student performance poetry. *Ethnography and Education*. 2018; T. 13; Вып. 3 Special'nyj vypusk: Sl: 322 – 339.
25. Villegas Restrepo, Juan Esteban. *Economic Modernization, Ecology and Environment in Colombia (1920 1950): A Look at Two of Aurelio Arturo's 'Youth Poems'*. Estudios de Literatura Colombiana. 2018; 43: 29 – 44.
26. Jadeja Gopika We will build an over bridge: Gujarati Dalit poetry and the politics of cow protection. *Contemporary South Asia*. 2018; T. 26; Вып. 3 Special'nyj vypusk: Sl: 305 – 320.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 81-22

Yusupova G.A., postgraduate, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: yusupovag1994@mail.ru

Gadjikhamedov N.E., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nur1@yandex.ru

PHONOSEMANTIC FEATURES OF ENGLISH, FRENCH AND RUSSIAN ADVERTISING DISCOURSE. The article studies advertisements, in which hidden phonetic influence is crucial. The science "phonosemantic" is the subject of this theme. It is believed that the same text can be perceived differently due to the way of its reproduction. The given article shows examples of English, French and Russian phonosemantic advertisement. The use of technology "anchor" is also discussed. A logotype, a trademark or a slogan can become this anchor. The use of the technology "anchor" and the destruction of the existing one is discussed with reference to two advertising campaigns. Thus due to the abundance of advertising the more effective is that one which has been created with taking into account all nuances and by using a number of techniques and methods which influence human mental activity on both conscious and on non-conscious levels.

Key words: phonosemantic, phonosemantic analyses, advertising, advertisement, advertising anchor.

Г.А. Юсупова, аспирант каф. теории и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: yusupovag1994@mail.ru

Н.Э. Гаджихамедов, д-р филол. наук, проф. Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: nur1@yandex.ru

ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА В АНГЛИЙСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена исследованию рекламных текстов, в которых ключевое значение имеют скрытые фонетические импульсы воздействия. Этим занимается наука фоносемантика, которая убеждена, что один и тот же текст воспринимается по-разному в зависимости от способа его воспроизведения. В данной статье приводятся и сопоставляются примеры англоязычных, франкоязычных и русскоязычных рекламных текстов с использованием фоносемантики.

Также рассматривается пример использования якорной техники в рекламе. Якорем может стать логотип, товарный знак или слоган. В работе на примере двух рекламных компаний рассмотрен случай употребления якорной техники и разрушения уже имеющегося якоря. Таким образом, в условиях изолирования рекламы наибольший эффект производит именно та, которая учитывает все нюансы и используется целый ряд различных методов и приёмов, действующих на различные психические структуры человека, как на сознательном, так и на бессознательном уровне.

Ключевые слова: фоносемантика, фоносемантический анализ, реклама, рекламный текст, рекламный якорь.

Существенную роль в процессе воздействия рекламного текста имеет его **фоносемантика**, где фонема предстаёт как способ передачи смысла текста через ассоциативные связи, являясь носителем наднациональных значений.

Фоносемантика является достаточно новым направлением в лингвистике. Хотя ещё в далёком 1952 году американский психолог Чарльз Осгуд отметил в одной из своих работ, что на политических дебатах победу одержит тот политик, который использует особую мелодику речи. По итогу проведённой им работы появился «Метод семантических дифференциалов» – своеобразный способ управления «музыкой слов». Выделяли 24 шкалы для оценки эмоций, вызванных определённым звуком: сильный – слабый – светлый – тёмный – большой – маленький и т. п. Также важно и взаимное расположение слогов, т.к. замена одного лишь слога может изменить воздействие всего текста [1, с. 73].

Наука фоносемантика утверждает, что одна и та же мысль, в различном выражении, производит на слушателя неидентичное впечатление. По её законам язык обладает не только смысловой составляющей, но и имеет скрытые фонетические импульсы воздействия.

Особенности психофизиологического восприятия звукосочетаний изучал отечественный учёный А.П. Журавлев. Он установил, что фонетическое строение слова связано с его семантическим значением, так как звуки, составляющие слова, и, соответственно, сами слова подсознательно связаны с определёнными явлениями и эмоциями: «б» – звук удара, «с-ш» – шипения змеи, «к» – звук падающих капель, «у-у» – крика, «ж» – жужжания насекомого и т. п. Так, например, в звуке «а» выделяют такие признаки, как активность, мужественность, красота, яркость, громкость, доброта, сила. А слова, начинающиеся с удвоенной «с», часто носят негативное значение и вызывают ассоциации с чем-то мелочным, злым и угрожающим: «ссора», «ссадина», «сселить» («изгнать»), «ссутулюсь» и т. д. [2, с. 100].

В русском языке для оценки фоносемантического воздействия существуют 25 шкал в виде антонимичных пар прилагательных:

хороший – плохой,
легкий – тяжёлый,
красивый – отталкивающий,
светлый – тёмный,
радостный – печальный,
добрый – злой,
безопасный – страшный,
простой – сложный,
мужественный – женственный,
сильный – слабый,
холодный – горячий,
могучий – хилый,
величественный – низменный,
громкий – тихий,
гладкий – шероховатый,
округлый – угловатый,
большой – маленький,
грубый – нежный,
веселый – грустный,
яркий – тусклый,
подвижный – медлительный,
быстрый – медленный,
активный – пассивный.

Для получения фоносемантической характеристики определённого слова в расчёт берётся звукобуквенный вид, т. е. из звуковых характеристик учитывается только ударение и мягкость согласных.

В результате проведённых исследований А.П. Журавлевым была сформирована таблица, которая содержит средние оценки всех русских звукобукв по признаковым шкалам. Шкал было 25, а звукобукв – 346, и, следовательно, таблица содержит 1150 оценок.

В результате А.П. Журавлев сделал вывод, что изначально слово воспринимается на подсознательно-эмоциональном уровне сознания, и лишь потом на уровне интеллекта. Отсюда вывод: «Все неизвестные, сложно дешифруемые, а также иностранные слова и неологизмы могут быть восприняты адекватно, если их фоносемантика соответствует культурному, семиотическому, символическому наполнению» [3, с. 115].

Данная методика, разработанная А.П. Журавлевым, позволяет выявлять семантику любого текста – вплоть до названий политических партий, наименований фирм, рекламных слоганов.

Кроме того, в результате фоносемантических исследований выяснилось, что существует зависимость между чертами автора, определёнными словами из

его сочинения и особенностями людей, которым оно нравится. А это значит, что теперь по тексту можно охарактеризовать личность автора и личность прочитавшего в основных психологических шкалах.

На основе всех этих исследований филологи, психологи, психолингвисты и даже программисты совместными усилиями создали системы воздействия на аудиторию с помощью фоносемантических значений текста. Одной из таких систем является «ВААЛ». Экспертиза проводится с учётом следующих параметров: фонетическое значение текста; фонетическое значение отдельного слова; соотношение высоких и низких звуков; звуко-цветовые ассоциации на текст; ритмические характеристики текста и др.

Суть программы в том, что она оценивает воздействие фонетической составляющей текста на человеческое подсознание. Но человек сам оценивает содержательную сторону текста, а также его логику, стиль и соответствие правилам данного языка. Создать длинный и связный текст, который по всем параметрам, оцениваемым программой ВААЛ, имел бы результаты, лежащие в положительной плоскости, практически невозможно. Важно использовать четыре-пять значимых для данного текста параметров и просматривать созданный текст только по ним [4, с. 42].

При фоносемантическом анализе текста (либо отдельного слова) программа выдаёт список качеств, с которыми ассоциируется данный текст (слово) с указанием степени ассоциации в словных баллах, и также словесный комментарий. Есть возможность получить более подробную информацию (фонетическое значение текста – по 20-ти шкалам, слова – по 25-ти шкалам, частоты употребления звукобукв и отклонение этих частот от нормы, доля высоких и низких звуков в тексте и др.).

Что касается случаев использования подобных технологий, можно назвать следующие: так, выпуск соответствующим образом фонетически и лингвистически «подправленных» предвыборных листовок конкурента дал возможность существенным образом повлиять на их восприятие, на восприятие всей предвыборной агитации, и, как следствие, на восприятие избирателями этого конкурента в целом. Другой пример: в результате изменения фоносемантических характеристик текстов радиорекламы объём продаж рекламируемых товаров увеличился в сети крупных супермаркетов на 10–15%.

В настоящей статье предпринята попытка изучения рекламных текстов с использованием фоносемантики в англоязычной рекламе:

Например, слоган компании «Kinder»:

«Always gives joy» (*Glamour*, p.14) –

«Всегда дарит радость»

Фоносемантическая оценка текста: быстрый, подвижный, весёлый, шероховатый, радостный, угловатый, яркий, активный.

Вывод: Идеальная реклама, рассчитанная на детей.

Рекламный слоган косметики «Gliss Kur»:

«Professional HairCare for you» (*Shopping guide*, p.39) –

«Профессиональная забота о ваших волосах»

Фоносемантическая оценка текста: сложный, шероховатый, угловатый, тихий, быстрый.

Вывод: название бренда соответствует определениям тихий и быстрый: реклама работает по схеме проблема-решение.

Рекламный слоган жевательной резинки «Eclipse»:

«Eclipse. Sure in your breath-sure in yourself» (*Cosmopolitan*, p.22) –

«Уверен в дыхании, уверен в себе»

Фоносемантическая оценка текста: лёгкий, нежный, весёлый, радостный, громкий.

Вывод: Характеристика слогана совпадает с посылом рекламного ролика, что делает его эффективнее.

Пример из франкоязычной рекламы:

Рекламный слоган автомобиля «Citroen»:

«Creative technologie» (*Biba*, p. 12)

«Креативные технологии»

Фоносемантический анализ текста: могучий, грубый, мужественный, возвышенный, яркий.

Вывод: У этого слогана только положительные характеристики – он должен быть эффективным.

Рекламный слоган косметики «Herbals»:

«*Herbals. Touche a la nature*» (*Biba*, p. 26)

«Прикоснись к природе»

Фоносемантический анализ: шороховатый, угловатый, низменный, слабый, тихий, маленький, быстрый, подвижный.

Вывод: Так как данная косметика предназначена для женского пола, то такие характеристики вполне уместны. Он тихий, маленький, но в то же время быстрый и эффективный.

Рекламный слоган продуктов питания «Gerber»:

«*Gerber. L'amour de la mere dans chaque cuillere*» (*Numero*, p. 18)

«Мамина любовь в каждой ложке»

Фоносемантический анализ: сложный, женственный, горячий, веселый, слабый, маленький.

Вывод: эффективное воздействие, ведь данные характеристики хорошо и гармонично передают горячую любовь мамы к слабому, и отчасти беспомощному ребёночку.

Примеры из русскоязычной рекламы:

Рекламный слоган компании по производству сосисок «Останкино»:

«*Останкино Сливочные. Всем по вкусу*» (*Самая*, стр. 29)

Фоносемантический анализ: плохой, шероховатый, угловатый, мужественный, тихий, тусклый.

Вывод: В данном случае фоносемантический анализ демонстрирует не лучшую характеристику для продуктов питания. Такая реклама реже находит отклик в сердцах покупателей.

Рекламный слоган компании «Мегафон»:

«*Мегафон. Будущее зависит от тебя*» (7 дней, стр. 10)

Фоносемантический анализ: отталкивающий, страшный, шероховатый, низменный, тихий, хилый, пассивный, тусклый, печальный.

Вывод: Казалось бы, такая реклама просто не может быть эффективной. Но кто не помнит этот слоган?

Рекламный слоган магазинов спортивной одежды «Спортмастер»:

«*Спортмастер. Мы делаем спорт доступным*» (*Самая*, стр. 31)

Фоносемантический анализ: мужественный, большой, угловатый, грубый.

Вывод: эффективное воздействие, т.к. большинство тех людей, кто занимается спортом – мужского пола. Эти определения тоже можно отнести к мужчине, а значит, в эффективности каждого слогана сомневаться не приходится.

Примеров рекламы с использованием фоносемантики предостаточно в каждой стране. Невозможно однозначно судить о том, насколько такой слоган повлиял на рекламный ролик в целом. Субъективное восприятие никто не отменял: чтобы понять, действительно ли удачный с точки зрения фоносемантического анализа слоган больше нравится зрителям, нужно провести массовое тестирование. Но, судя по тому, какое внимание маркетологи 21 века уделяют фоносемантике при создании рекламного слогана, можно сделать вывод, о том, что фонетические импульсы воздействия не стоит игнорировать и отводить на второй план [5, с. 217].

Нельзя не отметить, что в последнее время в рекламе возрастает популярность якорной техники. Якорь – это некий стимул, который вызывает одни и те же переживания каждый раз. Якорем может быть что угодно: слово, звук, форма объекта, его запах, вкус, прикосновение и т.п. В рекламе якорями становятся товарный знак, марка, логотип, слоган – они «включают» узнавание и связанное с ним отношение к товару или услуге. Со временем аудитории не обязательно всякий раз демонстрировать полное рекламное объявление – сло-

ган или логотип моментально напомнят о товаре и вызовут всё представление о нём. Расположение рекламы в местах, где люди испытывают сильные, заразные эмоции, например, на стадионах, во время проведения спортивных мероприятий или в кинотеатрах, вызывает стойкий интерес к товару, с одной стороны, с другой – травмирует психику потребителя. Потом, сталкиваясь с этой рекламой, человек снова испытывает эмоциональное возбуждение, как на спортивном матче [6, с. 17].

Так, в англоязычной рекламе можно выделить рекламу газированного напитка «Coca-Cola» как рекламу с использованием якорной техники:

«*Open a Coke. Open happiness*» (*Glamour*, p. 31)

«Открой Кока-Колу. Открой счастье»

В рекламе парень медленно открывает бутылку и не спеша пьёт данный напиток. Он моментально утоляет жажду и советует всем последовать его примеру. Со временем якоря исчезают, но их можно поддерживать. Обычно с этой целью со временем рекламу, которая начала забываться, показывают в усечённом варианте. Тогда все эмоциональные переживания, акценты, заложенные в ней изначально, «всплывают внутри» зрителей, слушателей, сами собой. Так, при виде только надписи «Coca-Cola» потребитель невольно вспоминает рекламный ролик.

Помимо создания якорей, мы можем говорить и о возможном разрушении уже имеющихся. Разрушение якорей часто встречается в рекламах конкурентов. Так, в российской рекламе в ответ на западную рекламу газированного напитка придумала свой бренд «Никола» и в ответ на их рекламу ответила слоганом:

«*Квас – не кола, пей Никола*» (*Самая*, стр. 17)

Тем самым, реклама «Никола» не только разрушила западный якорь, что лучше всего жажду утоляет «Coca-Cola» но и, в противовес, создала свой – «Лучше всего жажду утоляет квас».

«*Квасу – да!*

Химии – нет!» (*Яна*, стр. 11)

Таким образом, реклама – яркое явление современности: всепроникающее, вездесущее, профессиональное. Реклама, с одной стороны, информирует об услугах и товарах, с другой – оказывает на потенциального потребителя эмоционально-психологическое воздействие, сочетая информативность с убедительностью и внушаемостью. Назначение любого рекламного произведения – побудить людей к конкретному действию. В условиях изобилия рекламы наибольший эффект производит та, которая учитывает психологию потребителя. При этом используется целый ряд различных методов и приёмов, воздействующих на различные психические структуры человека, как на сознательном, так и на бессознательном уровне.

Реклама как характеристика товара может ухудшить его восприятие потребителями в зависимости от её качества, от того, какое отношение она к себе вызывает. Если реклама способствует улучшению восприятия образа товара, то её можно считать эффективной. Однако следует помнить, что до сих пор оценка экономической и психологической эффективности рекламы представляет собой одну из нерешённых проблем.

Как показала практика, рекламисту необходимо постоянно совершенствовать формы и методы своей работы, приводить их в соответствие с требованиями времени. Он должен не только быть хорошо вооружен знаниями, но и уметь правильно и доходчиво рассказать о рекламируемом объекте, заинтересовать людей, эмоционально воздействовать на них и фактом, и словом. Язык и стиль современной рекламы конечно далёк от совершенства, потому что именно этому аспекту уделяется сейчас меньше внимания [7, с. 170].

Библиографический список

1. Ильичева И.Л. Специфика звуковой организации рекламного текста. *Вестник Белорусского государственного университета*. 2007; 3: 74.
2. Воронин С.В. *Фоносемантические идеи в зарубежном языкознании*. Москва: Изд-во ЛГУ, 2003.
3. Воронин С.В. *Основы фоносемантики*. Ленинград: Издательство СПбУ, 2006.
4. Шишлянникова А.М. *Коммуникативное воздействие и языковое манипулирование в рекламе*. Воронеж, 2007.
5. Красных В.В. *Основы психолингвистики: курс лекций*. Москва: Гнозис, 2001.
6. Балаш М.А. *Фоносемантическая структура текста как фактор его понимания*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2004.
7. Бове К.Л., Арэнс У.Ф. *Современная реклама*. Москва: ЭКСМО, 2010.

References

1. Il'icheva I.L. Specifica zvukovoj organizacii reklamnogo teksta. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; 3: 74.
2. Voronin S.V. *Fonosemanticheskie idei v zarubezhnom yazykoznanii*. Moskva: Izd-vo LGU, 2003.
3. Voronin S.V. *Osnovy fonosematiki*. Leningrad: Izdatel'stvo SPBU, 2006.
4. Shishlyannikova A.M. *Kommunikativnoe vozdejstvie i yazykovoe manipulirovanie v reklame*. Voronezh, 2007.
5. Krasnyh V.V. *Osnovy psiholingvistiki: kurs lekcij*. Moskva: Gnozis, 2001.
6. Balash M.A. *Fonosemanticheskaya struktura teksta kak faktor ego ponimaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2004.
7. Bove K.L., Arens U.F. *Sovremennaya reklama*. Moskva: EKSMO, 2010.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 821.161.1

Rakhmetov O.E., postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: rakhmetov.orazbai@yandex.ru

THE CHRONOTOPE OF THE PEDESTRIAN STREET IN THE STORIES M. ZOSHCHENKO 1920s – 30s. The article examines the chronotope of a pedestrian street in M. Zoshchenko's prose. It is considered not only as a special phenomenon in the category of chronotopes of the writer, but also in connection with the tradition of Soviet satire and literature of the 20s-30s of the last century. Zoshchenko's stories reveals possibilities of the named chronotope in a new way – within the framework of the "plot of social tension", presented in situations where the characters of the stories are characterized by features of criminal behavior or violation of speech ethics. In the stories, united by the chronotope of the pedestrian street, the character is either robbed, or is afraid of a hooligan attack, or faces behavior of representatives of the lower levels of government, which is not much different from the behavior of criminal elements.

Key words: Soviet satire, prose of 30s, story, chronotope, pedestrian street, character, plot.

О.З. Рахметов, аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: rakhmetov.orazbai@yandex.ru

ХРОНОТОП ПЕШЕХОДНОЙ УЛИЦЫ В РАССКАЗАХ М.ЗОЩЕНКО 1920 – 30-Х ГОДОВ

В статье исследуется хронотоп пешеходной улицы в прозе М. Зощенко. Он рассматривается не только как особое явление в категории хронотопов писателя, но и в связи с традицией советской сатиры и литературы 20–30-х годов прошлого века. Рассказы Зощенко по-новому раскрывают возможности названного хронотопа – в рамках «сюжета социального напряжения», представленного в ситуациях, где персонажам рассказов свойственны черты криминального поведения или нарушения речевой этики. В рассказах, объединённых хронотопом пешеходной улицы, герой либо подвергается ограблению, либо опасается хулиганского нападения, либо сталкивается с поведением представителей низших уровней власти, которое мало чем отличается от поведения криминальных элементов.

Ключевые слова: советская сатира, проза 30-х годов, рассказ, хронотоп, пешеходная улица, герой, сюжет.

Пешеходная улица – прежде всего место, где движение автомобилей, трамваев и пр. уступает место движению людей. Вид хронотопа пешеходной улицы – бульвар (напр., Тверской) или аллея бульвара, или шоссе, где также не наблюдаются скопления машин.

В сатире 20-30-х годов прошлого века бульвар, свободная от машин улица как место встречи героев есть в «Мастере и Маргарите» Булгакова. Кроме того, в пешеходную улицу может превращаться самая обычная улица, когда на ней окончательно останавливается движение машин, и она заполняется людьми. Пример – «Золотой телёнок» И. Ильфа и Е. Петрова, где движение останавливает толпа, собравшаяся вокруг Паниковского – «... вокруг Паниковского уже колыхалась великая толпа, перегородившая улицу. Автомобили нетерпеливо кричали, упершись в людской массив. Из окон амбулатории смотрели санитарки в белых халатах. Бежали собаки. В городском саду перестал бить фонтан. Решительно вздохнув, Бендер втиснулся в толпу» [1, с. 98]. Толпа правдолюбцев, жаждущих наказать Паниковского – мнимого слепого – образует как бы скол современного писателя общества. Она разбегается только после того, как Остап начинает охоту за свидетелями. Ещё один пример пешеходной улицы у Ильфа и Петрова – Бульвар Молодых Дарований, по которому проходит Остап Бендер в начале «Золотого телёнка». Интересны и размышления авторов романа о пешеходном гетто в больших городах и сакраментальные слова – «Только в маленьких русских городах пешехода ещё уважают и любят. Там он ещё является хозяином улиц, беззаботно бродит по мостовой и пересекает её самым замысловатым образом в любом направлении» [1, с. 6].

Интересно рассмотреть также хронотоп пешеходных улиц на примере путешествий Федора Годунова-Чердынцева из романа В. Набокова «Дар». Об этом написал В. Курицын в книге «Набоков без Лолиты. Путеводитель с картами, картинками и заданиями» (глава «Белый мах. Четыре прохода Федора по Берлину») [2].

Хронотоп пешеходной улицы (улицы без машин) будет рассмотрен нами на примере шести рассказов М. Зощенко, написанных в 1920-30-х годах: «Любовь», «Административный восторг», «Встреча» (1928), «Рассказ про няню» «Мелкий случай из личной жизни» и «Страдания молодого Вертера».

П.О. Щербакова выделяет «сюжет социального напряжения» – в локусе коммунальной квартиры. Именно этот сюжет «заставляет меняться героя М. Зощенко. Выйдя из «Шинели» Гоголя и из скромных квартир и углов Петербурга «униженных и оскорбленных» Достоевского, он становится «героем массы» [3, с. 93].

Этот же сюжет актуализируется, на наш взгляд, в связи с хронотопом пешеходной улицы – пусть дело здесь и не доходит (едва не доходит) до драки – как в «Нервных людях». Висящее в воздухе «социальное напряжение» – характеризующее советскую действительность 20-30-х годов прошлого века – выплывает в хронотопе пешеходной улицы в сюжетные ситуации, которые так или иначе несут криминальный, связанный с нарушением закона оттенок.

Черты криминального поведения при этом присущи, как правило, противникам героя. Особенно очевидно криминальное прошлое у антагониста рассказа «Любовь» Васи – тот чувствует себя на пустынной улице как рыба в воде. Такая улица, по его мнению, – идеальное место для преступления. Незадачливый Вася становится жертвой грабежа.

Апогеем рассказа становится картина, когда ограбленный, полураздетый Вася произносит такую реплику:

«Дождались, – сказал он, со злобой взглянув на Машеньку. – Я же её провожай, я же и имуществом лишайся».

От былого чувства любви после встречи с грабителем на пустынной улице остаётся только «злоба».

П.В. Маркина пишет о похожем сюжете ограбления у Зощенко так: «В контексте «Шинели» Н.В. Гоголя могут быть рассмотрены ограбление и кража верхней одежды в рассказах М.М. Зощенко. Ленинград как наследник Петербурга остаётся родиной хулиганства («На улице»). Воровство одежды может быть доведено до своего логического конца: «Они сняли с него пальтишко и костюм со штанами. Содрали с него полуботинки. И даже не постеснялись взять с него верхнюю рубашечку "зефир"... При нём оставили только кальсоны и носки, которые не взяты были по причине дряхлости товара» («На дне») [4, с. 156]. То, что грабители жестоки и беспощадны к своей жертве и раздевают её практически полностью – является приметой описываемого времени.

И в статье «Петербургский миф М. Зощенко» П.В. Маркина пишет, что с хронотопом столицы связана сюжетная ситуация ограбления – «Полная неприятных неожиданностей дорога в город указывает на актуализацию негативной части петербургского мифа. Тетку М.П. Синягина Марью Аркадьевну, поехавшую в Ленинград, «... дважды обчистили. Первый раз в поезде и второй раз... на квартире... унесли почти все оставшиеся драгоценности» [5, с. 57]. И в этом фрагменте жертва оказывается обкраденной почти полностью. Современные М. Зощенко преступники почти не знают пощады. Один из выводов, который делает П.В. Маркина, такой: «Петербург для М.М. Зощенко – это, в первую очередь, страшный город. Человек легко может здесь потеряться» [5, с. 58].

Опасается ограбления или просто хулиганского нападения герой рассказа М. Зощенко «Встреча» (1928). Это гипотетическое криминальное происшествие, как он полагает, может произойти с ним на пустынном шоссе на пути из Ялты в Алуку. Причина этого страха выглядит иррациональной – ибо в начале рассказа его герой признаётся – «Скажу вам откровенно: я очень люблю людей. Другие, знаете ли, на собак растрачивают свои симпатии... А мне как-то человек милее. Однако не могу соврать: при всей своей горячей любви не видел бескорыстных людей» [6]. Заявления о горячей любви к людям выглядят небудительными на фоне описания страха встречи с одним из них. «Но всё-таки при всей своей любви к людям не люблю с ними встречаться в пустынном месте. Мало ли чего бывает. Соблазну много» [6]. – замечает герой рассказа. Подразумевается, что соблазна (и опасности для героя) было бы значительно меньше, будь дорога заполнена людьми.

Завидев преследователя на пустынной дороге, герой предпринимает следующие действия:

Встаёт с места и идёт.

Идёт быстрее (человек тоже «поднажал»).

И, наконец, бежит (человек тоже бежит).

Мысль при этом у героя такая: *«Только бы, думаю, живём до Алуки дойти»* [11].

Пасение за свою жизнь и страх перед встречей с незнакомцем немного отступают, когда тот обращается к герою «Товарищ!». Тогда герой останавливается и вжимается в скалу.

С представителями криминального мира приходилось сталкиваться и самому писателю – о них он знает не понаслышке. «В реальной жизни М.М. Зощенко преследовали толпы авантюристов, выдающих себя за известную личность. Стремительный взлёт славы Зощенко в 20-е гг. спровоцировал особое явление: «Десятки самозванцев бродили по стране, выдавая себя за Зощенко. Он получал счета из гостиниц, из комиссионных магазинов, а однажды, помнится, повестку в

суд по уголовному делу. Женщины, которых он и в глаза не видел, настоятельно, с угрозами требовали у него алименты. Корреспонденция у него была необъятной» [4, с. 153], – пишет Маркина.

На пешеходной улице в большом городе становится страшно даже тогда, когда на ней появляется помощник начальника милиции «товарищ Дрожжин» с револьвером (рассказ «Административный восторг»).

После того, как Дрожжин вынимает револьвер, на заполненной людьми улице происходит некоторая паника. «Тут среди местной публики замешательство происходит. Некоторые, более опытные прохожие, с большим, так сказать, военным стажем, в сторону сиганули в рассуждении пули» [7]. Таким образом, происходит дифференциация публики – в ней сразу выделяется категория людей «с большим военным стажем». Конечно же, эта ситуация выглядит не только комично, но и печально.

Появляется старушка – хозяйка свиньи, раздражившей Дрожжина: «Ахти, – говорит, – Господи! Да вот он где, мой кабан. Не надо его, товарищ начальник, из пистолета пужать. Сейчас я его уберу» [7].

Здесь Дрожжин высказывает желание отправить старушку в отделение милиции, а её кабана «трахнуть» из револьвера. Естественно, желание «трахнуть» кабана из револьвера – скорее хулиганское и криминальное, чем законное. Читателю становится ясно, что основная опасность на пешеходной улице происходит вовсе не от свиньи, а от незадачливого помощника начальника милиции, который не знает, как справиться с простой, элементарной ситуацией, и машет револьвером.

В рассказе «Страдания молодого Вертера» криминальные качества поведения проявляют сторож и его помощник. Не случайно в размышлениях по поводу этого рассказа А. Жолковский отмечает, что М. Зоценко избирает «для своей зловещей сатиры скромные мишени (сторожей, банщиков, буфетчиков) и окутывает свои разоблачения нарочито глуловатой аурой» [8]. Заметим, что сторож и его помощник являются «белыми воронами» рассказа, и толпа, собравшаяся вокруг героя, люди, его окружившие, всё-таки более мягки и разумны, чем грубый сторож. Таким образом, на пешеходной аллее всё-таки побеждает справедливость в отношении героя (его не ведут в милицию, а лишь выписывают штраф).

Жолковский отмечает также, что зоценковский герой, подобно Гоголю, ищет покоя в дороге, «но и ситуация “на улице” чревата для него опасностями» [8]. Опасность, что парадоксально, исходит от тех, кто должен по роду службы поддерживать на улице общественный порядок. Это опасность и для телесного самочувствия героя, и для его душевного равновесия. «Угрозы душевному покою и неприкосновенности личности исходят, как это обычно бывает у Зоценко, от мелкого начальства и принимают, помимо криков, опять-таки знакомую форму физического насилия с участием “рук”. В СМВ этот “ручной” топос представлен достаточно полно: «[П]арнишка... машет палкой и грозит кулаком... [С]едоватый... сторож... орет... – Хватай его...! Лешка прицеливается в меня, и палка его ударяет в колесо велосипеда... Человек десять доброхотов... начинают хватать меня за руки... Держите его крепче. Не выпускайте его, суку... Лешка... вливается своей клешней в мою руку и говорит: – Я ему, гадюке, хотел руку перебить... – Братцы... Не вертите мне руки... Сторожу... охота волочить меня в милицию... Я массирую себе руки... “... Нашелся фон-барон, руки ему не верти”... Я вижу – сторож... В руках у него цветочек... [Т]ихо смеясь, он подает мне незабудку...»

Стоит отметить особо сильные эффекты, такие как серия взаимоналожений двух рук, начальственной и собственной (достигающая кульминации во втором эпизоде – с лешкиной «клешней», а в третьем – разрешающаяся воображаемым вручением цветка) [8].

К «Страданиям молодого Вертера» гетевский Вертер имеет прямое отношение, пишет Жолковский. Из Гете возникает тема непрочности жизни, которая соединяется с темой опасностей на улице. Характерна фраза: «[Д]ля душевной бодрости и когда жизнь не особенно дорога – я выезжаю... Рисуется замечательная жизнь...» Здесь герой «полушерьез роняет реплику о допустимости самоубийства, но изо всех сил старается уверить себя в надёжности новой жизни» [8].

Жолковский отмечает также общую повествовательную иронию рассказа, на основании которой герой сближается со своими противниками. «Не любящий окриков» герой дважды по ходу сюжета и при том с самыми, казалось бы, лучшими намерениями и сам поднимает крик: «Захотелось крикнуть: “Братцы, главные трудности позади. Скоро мы заживем, как фон-бароны”»; «Снова им хочется сказать что-нибудь хорошее или крикнуть: “Товарищи, мы строим новую жизнь...” и т. д. Ироническое сближение героя с его мучителями проявляется также во взаимности обвинений в сумасшествии: «– Братцы, да что вы, обалдели! Чего вы, с ума спятили совместно с этим постаревшим болваном?... [Сторож:] – А он, как ненормальный едет» [8].

Некий криминальный окрас сюжетной ситуации придаёт то, что противники героев Зоценко используют в своей речи сниженную, грубую, подчас бранную лексику. Каждый раз использование подобной лексики преследует определённую цель.

В рассказе «Любовь» она органично выглядит в устах представителя криминального мира. Приведём некоторые примеры того, как он обращается к герою рассказа во время ограбления.

1. «– Ну, ты, мырра, – сказал человек глухим голосом. – Скидайвай пальто. Да жуй. А пикнешь – стукну по балде, и нету тебя. Понял, сволочь?» [9, с. 447].

2. «– Сиди и не двигайся и зубами не колоти. А ежели крикнешь или двинешься – пропал. Понял, сволочь?» [9, с. 448].

Использование грубой лексики грабителем на улице преследует цель обезоружить морально свою жертву, лишит её способностей к сопротивлению, подчинить своей воле. Называя Васю «мыррой» и «сволочью», грабитель как бы устанавливает со своим «клиентом» тесный, задушевный контакт.

В «Рассказе про няню, или прибавочная ценность у этой профессии» грубую лексику использует няня-мошенница, которая вывела ребёнка якобы на прогулку, а на самом деле использовала его как объект для просьб о подаянии. Использование такого рода лексики характеризует няню не с самой привлекательной стороны (да и ранее в рассказе няня аттестовалась как не самый симпатичный персонаж – «Тем более обознаться трудно – морда у нее такая, что очень глубоко в душу западает») [10, с. 43]. Будучи разоблачённой членом правления дома, няня понимает, что ей нечего терять и раскрывает свой лексический потенциал во всей красе:

– Ах, подумаешь, до чего испугали! Нянь нынче не очень много – меня, может, с руками оторвут. А я под вашего щенка едва трешку зарабатывала, а уж упрёков не оберёшься. Я от вас сама уйду, поскольку вы какие-то бесчувственные подлецы, а не хозяева [10, с. 44].

Неудивительно, что после такого эмоционального слича няни конфликт между ней и хозяевами разгорается с новой силой. Фарфоров (герой рассказа и отец ребенка) хочет «вытряхнуть старческую душонку из её слабого тела», но член правления не позволяет.

Грубо высказываются в отношении героя и люди на Тверском бульваре из рассказа «Мелкий случай из личной жизни», хотя их, казалось бы, нельзя уличить в криминальном прошлом. Замечания раздаются из уст мужчин (представители сильного пола вообще у Зоценко используют более сниженную лексику).

«Я выхожу на Тверской бульвар и выступаю как дрессированный верблюд. Я хожу туда и сюда, вращаю плечами и делаю «па» ногами» [10, с. 122].

Естественно, герою удаётся добиться ответной реакции людей. Женщины поглядывают на него «со смешанным чувством удивления и страха». Мужчины же сопровождают выход героя в люди «грубыми и некультурными» замечаниями такого рода:

«– Эво, какое чучело! Поглядите, как, подлец, нарядился. Как, – говорят, – ему не стыдно? Навернул на себя три километра материи» [Там же].

Героя обсыпают насмешками и хохочут над ним. Он находит успокоение только у памятника Пушкину, где встречает женщину, у мужа которой было украдено купленное им пальто. Однако после осмотра подкладки пальто женщина, убедившись в том, что пальто на герою – её мужа, тоже высказывается нелестно и называет героя «прохвостом».

В результате этого происшествия герой «со смятенным сердцем» выходит на улицу, но уже не смотрит в сторону женщин. Отношение героя к пешеходной улице как к возможному месту знакомства с представительницами противоположного пола меняется именно после того, как он расстаётся с пальто. «Ну ладно, обойдусь! – говорю я сам себе. – Моя личная жизнь будет труд. Я буду работать. Я принесу людям пользу. Не только света в окне, что женщина» (А. Жолковский последнюю фразу оценил как стратегически верную и справедливую). Я начинаю издеваться над словами буржуазного учения. «Это брехня! – говорю я сам себе. – Это досужие выдумки! Типичный западный вздор!» Я хохочу. Плюю направо и налево. И вторачиваю лицо от проходящих женщин» [10, с. 123].

В рассказе «Страдания молодого Вертера» брань и грубые слова исходят из уст сторожа и его помощника – лиц, которые, казалось бы, напротив, должны олицетворять общественный порядок. Тем не менее они предпочитают говорить на блатном диалекте.

«Снова недалеко от меня раздаётся тревожный свисток, и какие-то окрики, и грубая брань. «Так грубо, вероятно, и кричать не будут. Ну, кричать-то, может быть, будут, но не будет этой тяжелой, оскорбительной брани» [10, с. 252].

Сторож трижды (нагнав героя) называет автора рассказа «сукой» и угрожает применить к нему не вполне законные и не вполне педагогические методы воздействия:

– Как я тебе ахну по зубам – будешь оскорблять при исполнении служебных обязанностей. Держите его крепче. Не выпускайте его, суку.

Помощник сторожа тоже аттестует героя, нарушившего правила движения на аллее, нелестно:

– Я ему, гадюке, хотел руку перебить, чтобы он не мог ехать.

Естественно, это желание помощника сторожа также криминально, противозаконно.

Сторож хочет волочить героя в милицию, но более справедливая толпа охлаждает это его стремление и внушает ему мысль, что нарушение героя не такое серьёзное и целесообразнее всего здесь будет штраф. Сторож с сожалением берёт штраф и «опускает восвояси» нашего велосипедиста.

В рассказе «Встреча» (1928) рассказчик уже сам прибегает к сниженной лексике для того, чтобы описать свои эмоции, волнение, страх перед встречей с неизвестным человеком на пустынной дороге. «Вот, думаю, сволочь, привялся!» – в начале – «Лес его знает – какие у него были мысли, когда он делал

свое бескорыстное дело» [6]- и в финале – «А теперь, вернувшись в Ленинград, я думаю: пес его знает, а может, ему курить сильно захотелось? Может, он хотел папироску у меня стрельнуть. Вот и бежал» [6].

К.С. Поздняков рассказывает, что даже священники в рассказах Зоценко употребляют «бранные слова», поминуют представителей нечистой силы, сомневаются в существовании Бога. Например, «молодой, энергичный поп» из рассказа «Живые люди» обращается к взбунтовавшимся прихожанам так: «А теперь вы, собаки, около моей двери шум поднимаете» (см. другие примеры; 11, с. 134).

Впрочем, это сознательная установка Зоценко на критику церковных персонажей. Так же сознательно критиковал он отдельных, не самых видных представителей светских властей (Дрожжина в «Административном восторге», сторожа в «Страданиях молодого Вертера»).

Подведём итоги. В большинстве рассказов люди на пешеходной улице представляют собой скел современного писателю общества. Так, в рассказе «Страдания молодого Вертера» люди на аллее заметно смягчают решение сторожа. Таким образом, общественное мнение оказывается сильнее субъективного (сторожа). Люди на оживлённой улице или бульваре часто высказывают критические замечания в адрес героя – как в рассказе «Мелкий случай из личной жизни». Эти критические замечания отрезают его и способствуют формированию представления о действительности и о себе. Реакция людей на пешеходной улице побуждает героя к смене имиджа, более плотному питанию, занятию физическими упражнениями. Реакция людей важна для героя, это реакция самого современного общества. В «Рассказе про няню, или прибавочная ценность у этой профессии» общество на улице разделяется на два лагеря. Одна часть людей равнодушна к просящей подаяние няне с ребёнком. Вторая часть откликается на

её просьбу. Автор тем самым замечает, что современное общество не ожесточилось, в нём ещё есть сочувствие к бедственному положению другого человека. В рассказе улица может предстать и как место подаяния, неравнодушного внимания к судьбе чужого, казалось бы, человека. Этим свойством людей на улице пользуется, в частности, меркантильная няня, которая проворачивает аферу с ребёнком Фарфоровых.

Но в то же время масса людей может быть достаточно инертна. Об этом рассказ «Административный восторг». В финале рассказа «народ безмолствует». Благодаря этому жена героя вместе с постовым отправляется в отделение милиции.

Наконец, как в рассказе «Любовь», на пустынной улице в позднее время возможна встреча с представителем криминального мира – грабителем. Эта встреча обнажает внутренний мир героя, его подлинное отношение к своей возлюбленной. Так же раскрывают отношения между героем и обществом, миром и ситуации на пешеходной улице в других рассказах М. Зоценко. «Сюжет социального напряжения» (П.О. Щербакова) воплощается в ситуациях, происходящих на пешеходной улице, в которых проявляются отчасти противозаконные, криминальные устремления противостоящих герою персонажей – вне зависимости от того, представляют ли они современное общество, криминальный мир или низшие уровни власти.

Речь людей на пешеходной улице подчас снижена, груба, – налицо признаки нарушения речевого этикета этими персонажами (что продолжает модальность нарушений этики поведения в ситуациях на улице).

Герою на пешеходной улице может угрожать опасность, его появление на ней может быть связано с риском для телесного и душевного здоровья (о чём пишет Жолковский применительно к «Страданиям молодого Вертера»).

Библиографический список

1. Ильф И., Петров Е. *Золотой теленок*. Краснодар: Издательство «Советская Кубань», 1992.
2. Курицын В.Н. *Набоков без Лолиты. Путеводитель с картами, картинками и заданиями*. Москва: Новое издательство, 2013.
3. Щербакова П.О. Локус коммунальной квартиры в рассказах М. Зоценко. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика*. 2014; 3: 90 – 94.
4. Маркина П.В. Петербург – Ленинград в жизни и творчестве М.М. Зоценко. *Известия Алтайского государственного университета*. 2011; 2-2 (70): 152 – 158.
5. Маркина П.В. Петербургский миф М.М. Зоценко. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 1 (26): 56–58.
6. Зоценко М. *Встреча*. Рассказ. Available at: <http://haharms.ru/zoschenko-148.html>
7. Михаил Зоценко. *Сатира и юмор 20-х – 30-х годов*. Available at: <http://lib.ru/RUSSLIT/ZOSHENKO/izbrannoe20-30.txt>
8. Жолковский А.К. *Михаил Зоценко: поэтика недоверия*. Москва: Школа «Языки Русской Культуры», 1999 Available at: <http://www-bcf.usc.edu/~alik/rus/book/zosh/vert.htm>
9. *Лучшие юмористические рассказы*. Москва: Издательство «Э», 2015.
10. Зоценко М.М. *Голубая книга*: сборник. Москва: АСТ, 2010.
11. Поздняков К.С. Отражение антирелигиозной кампании в рассказах и фельетонах М. Зоценко 1920-1930-х гг. XXXIV Зональная конференция литературоведов Поволжья: материалы конференции. Редакционная коллегия: Буранок О.М., Ярмакеев И.Э., Воронова Л.Я., Пашкуров А.Н., Скворцов А.Э. 2014: 130 – 138.

References

1. Il'f I., Petrov E. *Zolotoj telenok*. Krasnodar: Izdatel'stvo «Sovetskaya Kuban'», 1992.
2. Kuricy'n V.N. *Nabokov bez Lolity. Putevoditel' s kartami, kartinkami i zadaniyami*. Moskva: Novoe izdatel'stvo, 2013.
3. Scherbakova P.O. Lokus kommunal'noj kvartiry v rasskazah M. Zoschenko. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika*. 2014; 3: 90 – 94.
4. Markina P.V. Peterburg – Leningrad v zhizni i tvorchestve M.M. Zoschenko. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 2-2 (70): 152 – 158.
5. Markina P.V. Peterburgskij mif M.M. Zoschenko. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 1 (26): 56-58.
6. Zoschenko M. *Vstrecha*. Rasskaz. Available at: <http://haharms.ru/zoschenko-148.html>
7. Mihail Zoschenko. *Satira i yumor 20-h – 30-h godov*. Available at: <http://lib.ru/RUSSLIT/ZOSHENKO/izbrannoe20-30.txt>
8. Zholkovskij A.K. *Mihail Zoschenko: po' etika nedoveriya*. Moskva: Shkola "Yazyki Russkoj Kul'tury", 1999 Available at: <http://www-bcf.usc.edu/~alik/rus/book/zosh/vert.htm>
9. *Luchshie yumoristicheskie rasskazy*. Moskva: Izdatel'stvo «E», 2015.
10. Zoschenko M.M. *Golubaya kniga*: sbornik. Moskva: AST, 2010.
11. Pozdnyakov K.S. Otrazhenie antireligioznoj kampanii v rasskazah i fel'etonah M. Zoschenko 1920-1930-h gg. XXXIV Zonal'naya konferenciya literaturovedov Povolzh'ya: materialy konferencii. Redakcionnaya kollegiya: Buranok O.M., Yarmakeev I.E., Voronova L.Ya., Pashkurov A.N., Skvorcov A.E. 2014: 130 – 138.

Статья поступила в редакцию 27.03.19

УДК 821.35

Chasueva B.A., postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: baretk@mail.ru

FEATURES OF ART ELUCIDATION OF A PROBLEM CREATIVITY IN THE LYRICAL DISCOURSE CHECHEN POET SHAHID RASHIDOV. The article analyzes the relevance of a problem of artistic creativity for the lyrical discourse of a famous Chechen poet Shaid Rashidov. Special emphasis is placed on the study of the features of Shaid Rashidov's artistic understanding of the problem of art and creativity. An attempt is made to identify and describe the originality of artistic research by the author of these motifs on the material of poetic understanding of such components of folklore and traditional folk culture as lyre-epic heroic songs of Chechens "illi" and folk dance. The study allows speaking about diversity and the importance of lyrical metapoetic of Shaid Rashidov for the expression of its author's position.

Key words: spiritual world, lyrical hero, ethnos, mentality, heritage, traditional folk culture, heroic and epic songs.

Б.А. Хазуева, соискатель Чеченского государственного педагогического университета, г. Грозный E-mail: baretk@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА В ЛИРИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ЧЕЧЕНСКОГО ПОЭТА ШАИДА РАШИДОВА

В статье анализируется актуальность проблемы художественного творчества для лирического дискурса известного чеченского поэта Шаида Рашидова. Особый акцент делается на исследовании особенностей художественного осмысления Шаидом Рашидовым проблемы искусства и творчества. Предпринята попытка выявить и описать своеобразие художественного исследования автором этих мотивов на материале поэтического осмысления таких компонен-

тов фольклора и традиционной народной культуры, как лиро-эпические героические песни чеченцев «илли» и народный танец. Проведённое исследование позволяет говорить о многогранности и важности лирической метапоэтики Шаида Рашидова для выражения его авторской позиции.

Ключевые слова: духовный мир, лирический герой, этнос, ментальность, наследие, традиционная народная культура, героико-эпические песни.

Лирика современного чеченского поэта старшего поколения Шаида Рашидова (год рождения – 1940) характеризуется глубиной и тонкостью проблематики, разнообразием, яркостью и выразительностью основных мотивов, оригинальностью и незаурядностью авторской позиции и творческой индивидуальности. Для творчества Шаида Рашидова характерен неповторимый и поистине уникальный национальный колорит. Именно эта парадигма составляет секрет успеха его книг, одинаково популярных как у представителей старшего поколения, так и молодёжи.

В многогранном творчестве Шаида Рашидова находят отклик актуальные вопросы времени, отвечая на них, поэт создаёт соответствующий идейно-эстетическим потребностям эпохи тип личности, во всей его жизненной достоверности и многомерности бытия. Всё творчество Шаида Рашидова наполнено гуманистическим пафосом и направлено на укрепление идеальных начал в личности.

Тема национальной истории и культуры как признака духовно-нравственного здоровья этноса становится одним из важных векторов его творчества. Эта тема реализуется в нескольких аспектах и ракурсах: духовного наследия, традиционной народной культуры, а также в более широком историко-литературном и мировоззренческом контексте – как проблема «искусство и художник», «назначение поэта и поэзии».

Обращаясь к потенциалу фольклорного наследия, Шаид Рашидов (помимо собственно народной лирики) выделяет из всего его многообразия две такие наиболее яркие, характерные и продуктивные для выражения национального творческого сознания формы, как лиро-эпическая песня и народный танец. Обе эти формы народного искусства характеризуются органическим синкретизмом народной культуры: в лиро-эпическом тексте объединены элементы поэтического слова, музыкального искусства, вокального и инструментального сопровождения на национальном народном инструменте дечиг-пондар, в жанре танца взаимодействуют в наиболее экспрессивной форме элементы музыки, язык жестов, сценического (изначально – аутентичного) движения. Оба эти жанра представляют собой мифологемы, обладающие многозначными и универсальными философскими и художественными ассоциациями и смыслами.

В них наиболее непосредственно и выразительно проявлены признаки национального менталитета, воспроизведены основные константы разных видов искусства, в том числе и как выражающих представления нации о самой себе. Одно из программных стихотворений Шаида Рашидова «Илли» [1, с. 49] (в переводе Игоря Жданова) имеет подзаголовок «Мужская песня», в чём проявляются глубокие гендерные смыслы и соответствующая специфика национальных образов мира. Слово «илли» в переводе на русский язык обозначает один из наиболее выразительных жанров чеченского фольклора – героико-эпические песни. Среди главных лейтмотивов илли учёные выделяют «стремление к свободе личности, следование горскому кодексу чести, защита родины и чести рода, умение достойно выходить из самых трудных ситуаций, бесконечная любовь матери к сыну, боль за родную землю» [2, с. 21].

Стихотворение Шаида Рашидова «Илли» посвящено Валиду Дагаеву (1940 – 2016), выдающемуся чеченскому музыканту, любимому народом исполнителю фольклорных песен (илланчи). Трагизм его личной судьбы был предопределён тем, что он в раннем детстве потерял зрение. Первая строфа посвящённого ему произведения отличается реалистической предметностью, конкретностью деталей и завершается редким по яркости и образности сравнением:

*Три у пандура струны, –
Это и много, и мало.
Пальцы тверды и верны,
Звуки, как грани кристалла* [1, с. 49].

Автор изначально подчёркивает силу и прелесть звука, но далее характеристика диапазона экспрессивно-эмоционального и обобщённого смыслового воздействия на читателя всё более расширяется посредством разноплановых метафор и сравнений. Простейший музыкальный инструмент и его звук уподобляются то щиту, то стону раненого воина-джигита:

*То он щитом прогремит,
Узкий пандур деревянный, –
Слышу, как стонет джигит,
Изнемогая от раны* [1, с. 49].

Поэт далее подчёркивает и противоположные мелодические свойства музыкального инструмента, выражающего народное чувство прекрасного, обладающего поистине пленительным звуком. Одновременно в стихотворении делается акцент на личности и таланте певца, на его высоком призвании, служении искусству и человеку, на его духовной и эмоциональной ответственности перед миром, перед обществом, перед собой. Шаид Рашидов подчёркивает глубокий и насыщенный историзм эпических песен чеченского народа, взаимодействующий с мифопоэтическим его преломлением:

*Явь или сказочный сон?
Я не спал, если спросят:*

*Весть из грядущих времен
Вещие струны доносят* [1, с. 49 – 50].

Далее чеченский поэт вновь обращается к личному облику, к творческой индивидуальности, к манере исполнения выдающегося народного певца, фактически соавтора, «сотворца» народных героических лиро-эпических преданий, и к тому редкому эмоционально-экспрессивному воздействию, которое создаёт его творчество для людей:

*Странно: он просто поет, –
Любям и горе, и радость:
Старые рвутся в полёт,
Тяжко задумалась младость* [1, с. 50].

В стихотворении Шаида Рашидова «Илли» образно исследуются различные смысловые и экспрессивные признаки самих фольклорных произведений, исполняемых гениальным и легендарным илланчи, авторским обращением к которму и завершается само произведение:

*Как это много, Валид, –
Те три струны на пандуре,
Тронешь – и сердце болит,
Будто предчувствует бури* [1, с. 50].

Лирический герой этого стихотворения признаётся, что в своих приоритетах он достаточно традиционен и даже консервативен в своём представлении о духовно-нравственных принципах и приоритетах, и, в конечном счёте – в своём представлении о миссии и функциях народного искусства в мире и социуме:

*Пой же мужскую илли,
Пой про мужчин непреклонных,
Тех, что планету спасли
И утвердили законы* [1, с. 50].

Для автора, как и для героя этой его баллады о народном певце и народном искусстве, нет потребности в новациях и экспериментах, для них существуют абсолютные точки отсчёта и понимания того, что есть добро и что есть зло как в искусстве, так и в жизни.

В другом произведении, также посвящённом проблеме «искусство и художник», «искусство и общество», «художник и общество», намеченный комплекс проблем рассматривается и в продолжение темы стихотворения «Илли» («Мужская песня»), и в иных аспектах и ракурсах, в частности, в контексте вопроса о соотношении профессионального и аутентичного искусства.

Произведение с многозначительным названием «Сказ о пути человечества» (перевод Игоря Жданова) посвящено Махмуду Эсамбаеву, выдающемуся «советскому чеченскому артисту балета, эстрадного танцовщику, актёру, хореографу и балетмейстеру, народному артисту СССР (1974), Герою Социалистического Труда (1984)» [3]. В этом стихотворном посвящении и одновременно – и впечатлении, и повествовании – представлена фигура великого исполнителя, истинного чеченца и в то же время «человека мира». Она раскрывается через целый ряд глубоко лирически освещаемых проблем духовного и культурного пространства. Здесь поставлены вопросы национальной и одновременно общечеловеческой культурной, эстетической, интеллектуальной идентичности, силы творческого вдохновения и изнурительного творческого труда, диалога между артистом и зрительным залом, – тем самым миром и обществом, ради которого и создаётся искусство:

*Зал затаялся в кресельных спинках:
Муча, дразня и рая,
Музыкой с неба льётся лезгинка,
Звон кинжальный чеканя* [1, с. 11].

Выдающийся балетмейстер современности Игорь Моисеев, высоко ценивший талант М.А. Эсамбаева, говорил в связи с его кончиной в январе 2000 года: «Представитель гордого народа Махмуд Эсамбаев отдавал всего себя служению людям. Не случайно его репертуар состоял из танцев разных народов мира. Дружба, добро, красота были целью его творчества, основой его взглядов...» [4].

*Это Махмуд простирает крылья
В трепет нас повергая.
Люди! О люди!
Еще усилие –
Рухнули двери рая* [1, с. 11].

Стилистика этого поэтического текста отличается приподнятостью, высоким эмоциональным подъёмом, уместной патетикой, выраженной сравнениями, метафорами и гиперболами, соответствующей лексикой (трепет, повергая, простирает) и синтаксисом – обилием обращений, восклицательных и вопросительных предложений:

*Вот он – Махмуд, многорукий богом,
Гибкой лозой под бурей
Сломлен, но вдруг ускользает боком
Он из объятий фурий.*

Вот он – Махмуд, словно раб в железак...

Как тяжело бряцанье! [1, с. 11].

В данном тексте воспроизводится семантика, символика, стилистика, структура и эстетика танца. Стихотворение наполнено движением, действием, стремительной сменой зрительных, звуковых, осязательных, тактильных образов-ощущений:

Мускулы рвутся, плечи в порезах...

Танец – иль истязанье? [1, с. 11].

Образы и символы танца квалифицируются Шаидом Рашидовым как яркие эквиваленты полноценной и многогранной реальности, как эмоциональные и эстетические вдохновители человека и общества:

Кости хрустят

Или рвутся жилы?

Что там?.. Тюрьма? Пещера?

Люди! О люди! Если не лживы,

Вот вам солнце и вера! [1, с. 11 – 12].

Танцор уподобляется поэтом властителю дум, выразителю мощного культурно-психологического и эстетического заряда, а сам язык танца характеризует как сильнейший способ и фактор культурной и межкультурной коммуникации:

Вот он опять – многоорукий Шива,

Лик и движенья страстны.

Люди! О люди! Если не лживы,

Смерть моя не напрасна [1, с. 12].

В финале звучит яркий смысловый аккорд, посвященный вопросу о предназначении искусства как открытия, озарения, а отнюдь не средства развлечения и утех, создаваемого не истинным артистом либо художником, а ремес-

ленником от псевдоискусства с чисто коммерческими целями, что не теряет, а напротив, приобретает наибольшую актуальность в век торжества общества потребления.

Мы засмеёмся

Или заплачем:

Кто мы? Боги?.. Уроды?..

Миг этот сердцем его оплачен –

Миг торжества свободы [1, с. 12].

Автор стихотворения убежден в том, что предназначение настоящего искусства – в его воздействии на внутренний мир человека, формирование его личности. Другим аспектам проблемы искусства и художника, его места во времени и пространстве посвящено стихотворение Шаида Рашидова «Композитору» [1, с. 37 – 38], в котором ирония и сарказм служат цели раскрытия темы несоответствия представлений о назначении искусства его творца и публики. Тема искусства, довольно далекого от народной почвы, оторванного от жизни, реализуется в этом стихотворении в форме, близкой жанру фельетона либо памфлета, создаваемой соответствующей лексикой и фразеологией.

Особое место в лирике Шаида Рашидова занимает то, что принято называть метапоэтикой, то есть, осмысление писателями собственного творчества, а также творчества собратьев по перу. Осознание поэтом своей роли и места в мире, в обществе, в литературе – это тоже важнейшая и вечная тема лирики. Примечательно, что эта серьезная и глубокая проблематика реализуется поэтом в непривычном ключе – довольно полемически, слегка иронично и самоиронично, с долей юмора, изящного лукавства. В раскрытии данной темы Шаидом Рашидовым отсутствуют признаки пафоса, к которому поэт всегда относится весьма скептически.

Библиографический список

1. Рашидов Ш.Р. *Мои тополя*. Перевод И. Жданова. Москва: Современник, 1989.
2. Джамбеков О.А. *Жанровые и поэтические особенности чеченских героико-исторических песен илли*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Майкоп. 2008.
3. Эсамбаев М.А. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
4. *Жизнь и судьба Махмуда Эсамбаева*. Available at: <http://www.liveinternet.ru/users/4709286/post293444065>

References

1. Rashidov Sh.R. *Moi topolya*. Pervod I. Zhdanova. Moskva: Sovremennik, 1989.
2. Dzhambekov O.A. *Zhanrovye i po'eticheskie osobennosti chechenskikh geroiko-istoricheskikh pesen illi*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Majkop. 2008.
3. *Esambaev M.A.* Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
4. *Zhizn' i sud'ba Mahmuda Esambaeva*. Available at: <http://www.liveinternet.ru/users/4709286/post293444065>

Статья поступила в редакцию 01.04.19

УДК 811.11-112

Khantakova V.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Ezhevsky (Irkutsk, Russia), E-mail: achinj@mail.ru
Shvetsova S.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Ezhevsky (Irkutsk, Russia),

E-mail: svetlana-sib@yandex.ru

Bidagayeva Z.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, East-Siberian State University of Technology and Management (Ulan-Ude, Russia), E-mail: sdbidagayeva@mail.ru

THE ROLE OF CHAOS AND ORDER IN THE ORGANIZATION OF SYNONYMIC ROWS. The article considers the structure of synonymic row. The decision to study the organization of the synonymic rows is caused by the significant role of synonymic units of the language in the construction of information in the text / discourse, its translation in society and regulation of mutual understanding of people. The article presents a solution to the problem of the organization of a synonymic row and its functioning in the text / discourse. The study of the semantic relations between synonyms reveals that the mechanism of their association in a synonymic row is based on order and chaos. It is determined at what stage of the formation of a synonymic row and its use, order and chaos appear; their role in its structure and functioning becomes clear. It is revealed that chaos and order in the structure of a synonymic row do not deny each other, they mutually presume each other. The authors come to the conclusion that the order in the synonymic row correlates with stability and balance; it is the basis for creating a database of synonyms for the language user. It is determined that the chaos, which manifests itself in a randomly scattered accumulation of linguistic units, connects them into one synonymic row. It is found that the chaos with the establishment and fixation in the synonymic row of ordered relations between language units do not disappear; it generates a new system of relations between synonymic units, which is based on their flexible mobile semantic oppositions within the framework of a common meaning. It is found that the interrelation of chaos and order is necessary not only for the integration of linguistic units in an organized synonymic row, but also for its use in changing conditions of discourse.

Key words: **synonymy, synonymic row, sense, meaning, chaos, order, information, communication, impact.**

В.М. Хантакова, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежовского, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru

С.В. Швецова, канд. филол. наук, доц., Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежовского, г. Иркутск,

E-mail: svetlana-sib@yandex.ru

Ц.Д. Бидагаева, канд. филол. наук, доц., Восточно-Сибирский государственный университет технологии и управления, г. Улан-Удэ,

E-mail: sdbidagayeva@mail.ru

РОЛЬ ХАОСА И ПОРЯДКА В ОРГАНИЗАЦИИ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА

В статье в качестве объекта рассмотрения избирается устройство синонимического ряда. Обращение к организации синонимического ряда вызвано значимой ролью синонимических единиц языка в конструировании информации в тексте / дискурсе, её трансляции в обществе и регуляции взаимного понимания людей. В статье представлено решение проблемы организации синонимического ряда и его функционирования в тексте / дискурсе. Изучение смысловых отношений между синонимами позволило обнаружить, что в основе механизма их объединения в синонимический ряд лежат порядок и хаос.

Определяется, на какой стадии формирования синонимического ряда и его использования проявляются порядок и хаос, выясняется их роль в его устройстве и функционировании. Выявляется, что хаос и порядок в устройстве синонимического ряда не отрицают друг друга, они взаимно предполагают друг друга. Авторы приходят к выводу, что порядок в синонимическом ряду соотносится со стабильностью и равновесием, он является основой для создания базы выбора синонимов для пользователя языком. Устанавливается, что хаос, проявляющийся при беспорядочном разрозненном скоплении языковых единиц, соединяет их в один синонимический ряд. Обнаруживается, что хаос не исчезает с установлением и фиксацией в синонимическом ряду упорядоченных отношений между языковыми единицами, он порождает новую систему отношений между ними, основанную на их гибких подвижных смысловых противопоставлениях в рамках общего для всего ряда значения. Устанавливается, что взаимосвязь хаоса и порядка необходима не только для интеграции языковых единиц в синонимический ряд, но и для его использования в изменчивых условиях дискурса.

Ключевые слова: синонимия, синонимический ряд, смысл, значение, хаос, порядок, информация, коммуникация, воздействие.

Синонимия при достаточно долгой истории изучения и колоссальном запасе опыта, накопленном в лингвистике, остаётся одной из актуальных проблем в современной науке о языке. Неугасающий интерес к проблеме синонимии обусловлен её ролью в конструировании и передаче информации в тексте / дискурсе, предназначенной для воздействия на получателя и тем самым управления его поведением. Эффективность этих процессов зависит во многом от выбора языковых средств и их комбинации в тексте / дискурсе. К числу таких средств относятся синонимические ресурсы языка, поскольку порождение текста как средства выражения целостного смысла имеет, согласно мнению Ю.Д. Апресяна, стержневую идею – «идею синонимии в широком смысле слова» [1, с. 37]. Текст / дискурс как средство выражения целостного смысла регулирует совместные действия людей, а слова (в том числе и синонимы), составляющие структуру текста, «указывают возможные направления содержательного истолкования этого смысла» [2, с. 16]. В этой связи осмысление проблемы синонимии с точки зрения организации информации в тексте/дискурсе и её трансляции в обществе приобретает особое значение при решении эффективной регуляции человеческого общения, изучение которой является одним из приоритетных направлений современной науки о языке.

Дальнейшая разработка проблемы синонимии во многом основывается на имеющемся опыте её обсуждения, где наряду со значимыми результатами её изучения существовали и продолжают существовать противоречивые суждения, диапазон которых колеблется от её отрицания до возведения в ранг ключевых проблем при описании смысловой стороны единиц языка. Противоречивость в обсуждении проблемы синонимии вызвана, прежде всего, её определением, в основе которого заложен принцип «то же, да не то же» [3 с. 82], который затрудняет однозначное определение синонимии, а отсутствие однозначности и чёткости являются, как известно, одним из показателей слабости теоретической концепции вообще и теории синонимии в частности. К тому же потребности взаимодействия человека с окружающим миром и его общения с другими людьми вряд ли допустят возможность оперирования синонимами в дискурсе с неопределёнными и размытыми смысловыми границами между ними.

Другая причина противоречивых суждений о синонимии кроется в самом устройстве синонимического ряда, существование которого «обязано» смысловой связностью и упорядочению языковых единиц, находящихся между собой, тем не менее, в сложных гибких подвижных отношениях, что делает возможным трансформации с бесконечным приращением смысла. Однако именно гибкость и подвижность отношений пересекающихся друг с другом синонимов представляют угрозу для устоявшегося упорядочения в синонимическом ряду. Они (гибкость и подвижность смысловых отношений между синонимами) являются условием возникновения в синонимическом ряду неопределённости как элемента хаоса, который рассматривается как «беспорядочное состояние элементов» [4, с. 3], как состояние, обратное порядку. Хаос нарушает упорядоченную картину смысловых отношений в синонимическом ряду, размывает смысловые границы между синонимами, затрудняя их выбор, и открывает широкие возможности их взаимозамены в тексте / дискурсе.

Ясно, что при неопределённости и размытости смысловых границ между синонимами, имеющими сходные значения, появляется возможность конструирования такой информации, которая может дезориентировать получателя, поскольку возможно искажение в информации сути и глубинных причин описываемых событий, фактов или явлений. Не менее ясно, что даже незначительное искажение информации влияет или может повлиять на поведение и на дальнейшие действия получателя информации. Примером этому служат описанные выше случаи, когда из пары синонимов *системный* и *систематический* в судебном дискурсе была избрана лексема *системный* на одном из заседаний, где заслушивалось дело о нарушениях режима работы подсудимого (его прогулы). Манипулятивный приём, заключающийся в подмене адвокатом слова *систематический* на его синоним *системный* в его выступлении перед присяжными заседателями, мог повлиять на результат судебного разбирательства [5, с. 146].

Взаимозамене синонимов, как известно, способствует общность их смыслов, что, с одной стороны, расширяет потенциальные возможности каждого синонима, открывая ему доступ к дополнительным смыслам других синонимов и возможность замены одного синонима другим. С другой стороны, именно общность смыслов синонимов является зародышевой формой хаоса, который «погружен во мглу, безвиден и безлик» [4, с. 3]. Из-за этих свойств трудно в языке «созерцать упорядоченность и сам принцип организации, но никак не фактическое отсутствие упорядоченности» [6, с. 249]. Разумеется, хаос не может не задавать смысловую упорядоченность в синонимическом ряду, он вызывает, как правило,

изменения, порой существенные, в его устройстве. В этой связи представляется необходимым обращение к устройству ряда с учётом не только упорядоченности синонимических отношений языковых единиц, но и их хаотичности.

В связи со сказанным выше, «столкновению» упорядоченности и хаотичности необходимо придать большую значимость в описании синонимических рядов. Осмысление противоположных друг другу явлений представляется возможным в свете взаимосвязи противоположных категорий гегелевской диалектической теории, которые, вступая в борьбу, существуют, взаимно отражаясь в противоположном. Следовательно, следует предположить, что упорядоченность и хаотичность в синонимическом ряду также существуют, взаимно отражаясь друг в друге, при этом они находятся в отношении не отрицания, а в соотношении друг с другом. В связи с этим соотношение хаоса и порядка избирается в качестве безусловной базы при описании природы синонимических единиц языка.

Целью статьи является выявление упорядоченности и хаотичности в синонимическом ряду, определение, на какой стадии его формирования и использования проявляются упорядоченность и хаотичность, а также какую роль выполняют они в устройстве и функционировании синонимического ряда.

В соответствии с этой целью представляется целесообразным изучение устройства синонимического ряда с опорой на идею описания смысла языковых выражений через множество синонимических преобразований, которые используются в ряде логико-философских и лингвистических работ [7, с. 43; 8, с. 48; 9, с. 549; 10, с. 19]. В рамках определения смысла языковых единиц, согласно которому «... значение выражения есть класс всех выражений, синонимичных с данным» [7, с. 43], закономерен и неизбежен компонентный анализ синонимов в сочетании с анализом их словарных дефиниций. Выявление и анализ соотношения упорядоченности и хаотичности в синонимическом ряду позволяет не только определить смысловые отношения между синонимами, но и изменения устоявшихся и упорядоченных отношений, являющиеся значимыми при конструировании информации в тексте/дискурсе. Для определения смысловой специфики синонимов при их употреблении в тексте/дискурсе, в статье используется их контекстологический анализ в сочетании с описанием сочетаемых свойств. При употреблении языковых единиц выявляются, как правило, неявные, скрытые возможности выражения широкого спектра их смысловых оттенков.

Упорядочение синонимов в одном ряду «обязано» его особой лингвистической организации, одним из существенных свойств которого является следствие действующего в мире и в том числе и в языке закона тяготения. Силы тяготения в рамках синонимического ряда проявляются во взаимном притяжении, во-первых, доминанты ряда и синонимов его периферийной части и, во-вторых, языковых единиц периферийной части синонимического ряда между собой. Упорядоченность в синонимических рядах отражает зафиксированные знания человека об окружающем мире во всём его многообразии и мир идей, находящийся в сознании человека. Одним из проявлений упорядоченности в устройстве синонимического ряда является его фиксация в синонимических словарях, в которых, как правило, представлено аналитическое толкование общей части значений членов синонимического ряда, с которым в первую очередь знакомится пользователь языка, обращаясь к словарю.

Возьмём в качестве примера ряд синонимов с доминантой *Realität*, состоящий из следующих языковых единиц: *Realität*, *Wirklichkeit*, *Tatsache*, *Grundstück* [11, с. 441]. Доминанта ряда *Realität*, согласно данному словарю, имеет значения «*das, was es wirklich auf der Welt gibt*», «*die tatsächliche Existenz, das Bestehen von etw*» [12, с. 325]. Очень близкое толкование, практически не отличающееся от доминантного слова *Realität*, имеет его ближайшей синоним *Wirklichkeit*. Под *Wirklichkeit*, как отмечается в словаре, подразумевается «*das, was tatsächlich existiert*» [12, с. 782], поэтому синонимы *Realität* и *Wirklichkeit* часто толкуются друг через друга. Между тем каждый из них занимает особое место в языковой системе и в синонимическом ряду, и различия между ними чрезвычайно глубоки, что явилось основанием остановиться в статье на смысловых отношениях только этих двух слов.

В словарных толкованиях *Realität* и *Wirklichkeit* прослеживается симметричный повтор одних и тех же значений. Это «*das, was es wirklich auf der Welt gibt*» и «*die tatsächliche Existenz, das Bestehen von etw*». Обращение к словарной дефиниции лексем *Wirklichkeit* показывает, что она обладает такими же смысловыми компонентами слова *Realität*: «*tatsächlich*» и «*Existenz*». В силу этого лексема *Wirklichkeit* притягивается к смысловому объёму доминанты синонимического ряда *Realität* подобно тому, как многочисленные элементы притягиваются к ядру в намагниченных цепочках. Благодаря такому притяжению лексема *Wirklichkeit* к доминанте образуется определённая упорядоченность в синонимическом ряду и

вместе с тем его устойчивость и стабильность, поскольку синонимический ряд, как и все явления, будь то биологическая, физическая или любая другая система, стремится к сохранению себя в системе (в данном случае в системе языка).

Очевидно, что упорядоченной организацией синонимических единиц облегчается выбор из синонимического ряда. Не менее очевидно также, что при такой упорядоченности нивелируется значимость и специфика каждого синонима ряда, что недопустимо в языке как сложной системе передачи смыслов, поскольку именно наличие синонимических единиц с абсолютно одинаковыми значениями ведёт к их избыточности. Однако, этого не происходит, поскольку в основе механизма объединения разных языковых единиц в однородном смысловом пространстве лежит хаос как средство гармонизации структуры ряда, как «клей», который соединяет разные единицы языка в синонимический ряд и способствует их упорядочиванию в нём. Подчеркнём еще раз, что упорядочение синонимов в одном ряду только на основе их общих значений явно или неявно маскирует или отодвигает на задний план существующие различия между ними, как это было в случае использования адвокатом синонимов *системный* и *систематический*. С помощью синонимов создаются различающиеся способы формирования информации о мире и понимания об этом мире. Хаос, лежащий в основе объединения языковых единиц в синонимический ряд, делает его достаточно гибким и податливым, даёт возможность приспосабливаться синонимам к изменчивым условиям использования в дискурсе, к малейшим изменениям, без которых немислим окружающий нас мир. Именно гибкость смысловых отношений языковых единиц в одном синонимическом ряду, их открытость к происходящим изменениям имеет важное значение при конструировании информации, которая только тогда представляет интерес, когда сообщается что-то новое, отличное от уже известного.

Получается, что хаос в синонимическом ряду, который характерен для первоначального беспорядочного состояния языковых единиц, не исчезает с упорядочением синонимов, в нём наряду с порядком царит хаос, способный, как и в языке в целом, «к умножению и творению» [4, с. 3]. Именно хаос и его свойство к «умножению и творению» обуславливают изменчивость синонимического ряда и определяют многообразие возможных вариантов его развития и вместе с тем приращение смысла. Выбор языковой единицы из синонимического ряда как однородного смыслового пространства не представляется абсолютно непредсказуемым и хаотичным. На самом деле он подчинён определённым смысловым закономерностям, несмотря на то, что в силу безликости хаоса внутри синонимического ряда нередко трудно увидеть и выявить упорядоченные отношения между синонимами.

Знание смысловых закономерностей позволяет говорящему или пишущему конструировать информацию о происходящих событиях, явлениях, фактах. Более того, пользователь языка, зная эти закономерности, создаёт с помощью синонимов нужное ему истолкование передаваемой информации, блокирует или изменяет реакцию получателя информации на неё, делает развитие этой реакции в нужном для него направлении. Именно таким рядом, в котором зафиксирован окружающий мир во всем своём многообразии и мир идей, находящийся в человеческом сознании, пользуется носитель языка. В нём с самого начала формирования синонимического ряда наряду с порядком царит хаос, сохраняющийся явно или неявно при использовании синонимов в тексте/дискурсе. В синонимическом ряду, как и в языковой системе в целом, порядок соотносим с системностью, униформностью, симметрией, а хаос является их противоположностью [13, с. 287].

Синонимический ряд характеризуется неравновесием хаоса и порядка, постепенным переходом от элементов порядка к элементам хаоса и от него к новому упорядочению синонимов. В аналитическом толковании общей части значений членов синонимического ряда на этапе его формирования имеет место переход неупорядоченных смысловых отношений слов *Realität* и *Wirklichkeit*, другими словами, хаоса, в состояние упорядоченности на основе общих смысловых компонентов. В реальной же коммуникативной практике упорядоченность не во всех случаях отвечает потребностям пользователя языка. Здесь специфика синонимов остаётся в тени, что делает *Realität* и *Wirklichkeit* абсолютно равнозначными языковыми единицами. Однако язык в силу своей экономичности не терпит дублетности, ему просто незачем иметь равнозначные языковые единицы. Язык существует и развивается в постоянном движении от порядка к хаосу и от хаоса к порядку, поэтому при столкновении с неясными, «затемнёнными» значениями синонимических единиц, объединённых в одном ряду, имеет место тенденция выхода рамки установленного порядка, смена порядка хаосом. Хаос тем и отличается от порядка, что, способствуя выявлению гибкой системы противопоставленных смыслов слов *Realität* и *Wirklichkeit* в рамках толкования общей части их значений «*das, was es wirklich auf der Welt gibt*» и «*die tatsächliche Existenz, das Bestehen von etw.*», очерчивает смысловую специфику каждого из них. Это делает язык вариативным и предоставляет человеку различные возможности для высказывания одного и того же.

Благодаря движению смысла от хаоса к порядку и от порядка к хаосу в синонимическом ряду пользователь языка создаёт с помощью синонимов нужную информацию и использует её в качестве главного ресурса и приоритетного инструмента воздействия на её получателя. Так, например, в одном из своих выступлений в Бундестаге федеральный канцлер Германии Ангела Меркель предпочитает из сложной сети взаимосвязанных смыслов двух синонимов *Realität*

и *Wirklichkeit* лексему *Realität*: *Ich sage Ihnen: Sosehr wir uns alle eine andere Situation wünschen würden, so sehr sind wir dazu verpflichtet, der Realität ins Auge zu sehen* [14, с. 4].

Предпочтение лексики *Realität* и отказ от её синонима *Wirklichkeit* связаны со смысловыми особенностями, которые были выявлены и зафиксированы в языке в процессе проникновения хаоса в устоявшийся порядок в синонимическом ряду, зафиксированный в общем толковании слов. Хаос со своим свойством к «умножению и творению» обуславливает потребность пользователя языка к пониманию различий между единицами синонимического ряда. Так, *Realität*, в отличие от своего синонима *Wirklichkeit*, употребляется только в единственном числе – «*nur im Sg.*» [12, с. 325]. Для общества с его социально-политическими напряжениями и экономической нестабильностью важна предложенная А. Меркель установка – обратиться к положению дел, описываемому через *Realität*. Выбором этого слова канцлер демонстрирует и навязывает аудитории необходимость принять именно её интерпретации настоящего, а затем, исходя из этого, одобрить предлагаемую ею модель социально-экономического будущего Германии. Используя слово *Realität*, А. Меркель пытается навязать аудитории (в данном случае это члены Бундестага) мысль, что она исходит из реального положения дел, которое а priori одно и не имеет каких-либо личностных, субъективных интерпретаций. В то время как при использовании *Wirklichkeit* формируется информация о положении дел в стране с учётом различных осмыслений и суждений, «осложнённых» собственно мыслью говорящих, их знанием, опытом и личностной оценкой. Такие элементы суждения скрыты в смысловом объёме *Wirklichkeit*, открывая возможности для различных интерпретаций. Подтверждением рассуждений о смысловых отношениях синонимов *Realität* и *Wirklichkeit* является то, что слово *Wirklichkeit*, в отличие от своей синонимической единицы, имеет формы как единственного, так и множественного числа.

Другим показателем различий между *Realität* и *Wirklichkeit* является образование *Wirklichkeit* от модального слова *wirklich*, поэтому при помощи слова *Wirklichkeit* описываются процессы, связанные с обработкой человеком данных непосредственного восприятия, обозначаемого синонимом *Realität*. Отметим далее, что это подтверждается также анализом их однородных слов *real* и *wirklich*, или точнее их сочетаемостных потенциалов. Так, слово *real* имеет такие актанты как *Pläne, Ziele, Interesse, Gefahr, Bedrohung*, сочетание которых со словом *wirklich* в немецком языке нетипично, что вполне объяснимо, поскольку речь в случае с *wirklich* идёт не о реальных планах и целях. Здесь имеет место конструирование информации о предполагаемом, возможном виде опасности и угрозы, но не о реальной угрозе.

Далее следует отметить, что хаос вносит изменения в устоявшийся порядок синонимического ряда, выявляет смысловую специфику каждого синонима, что делает возможным создание и употребление синонимического повтора. Так, в тексте/дискурсе возможно создание из слов *Realität* и *Wirklichkeit*, несмотря на их близкое толкование, синонимического повтора. Соединение близких по смыслу синонимов не является стремлением избежать повтора одного и того же слова. Это также далеко не хаотичное соединение синонимов из одного ряда. Здесь, как и в сочетаниях слов в словосочетаниях [15, с. 68], имеет место не повторение смыслов и не простое арифметическое сложение смыслов, а создание нового смысла. За счёт накопления количественной информации происходит качественное изменение, ведущее к обогащению смысла, а на основе этого обогащения – к рождению нового смысла.

Обратимся в этой связи к следующему фрагменту из выступления одного из депутатов Бундестага, критикующего позицию канцлера Ангелы Меркель. Автор в своём выступлении призывает канцлера ФРГ учитывать и другое видение положения дел в стране, конструируя свой дискурс с использованием двух синонимов *Realität* и *Wirklichkeit*: *Das Betrachten der Realität heißt auch, auf die Wirklichkeit zu reagieren* [14, с. 5].

Соединением *Realität* и *Wirklichkeit* автор дискурса пытается достичь поставленной цели и получить желаемую оценку у депутатов Бундестага политической линии Ангелы Меркель – отклонить предлагаемую канцлером модель развития общества, основанную только на описании положения дел в стране, выраженном словом *Realität*. Имплицитно оформленная часть смысла (отрицательная оценка деятельности канцлера и её описание положения дел в стране, а также непонимание или нежелание А. Меркель учитывать интересы народа) понимается однозначно слушающим, воздействует на его поведение. Автор считает, что нужно учитывать не только «*das, was es wirklich auf der Welt gibt*» и «*die tatsächliche Existenz, das Bestehen von etw.*», но и мнения и оценки людей, живущих в таких условиях в этом обществе. Необходимо, по её мнению, реагировать на их суждения и оценки, поскольку именно люди живут в этой реальности, а не игнорировать их, как это делает А. Меркель. Эта мысль актуализируется столкновением значений синонимов *Realität* и *Wirklichkeit* в дискурсе депутата.

В соединении *Realität* и *Wirklichkeit* заложено гораздо больше смыслов, чем в их дефинициях, и эти смыслы предоставляют пользователю языка массу возможностей для формирования и интерпретации информации. Упорядоченность и гибкость смыслов *Realität* и *Wirklichkeit*, их открытость к происходящим изменениям делает возможным их соединение в одном тексте/дискурсе, используемое в качестве энергетически мощного инструмента воздействия на слушателя.

Хаос, проявляющийся ещё на стадии формирования синонимического ряда как беспорядочное состояние языковых единиц, становится основой выявления

смысловых противопоставлений в пределах общего значения. При хаотичном движении одни частицы, как правило, притягиваются к другим, создавая сцепления, на базе которых появляется новая система. В случае с синонимическими единицами *Realität* и *Wirklichkeit* на основе выявленных смысловых различий, притягивающихся к уже существующим, создаётся новая система противопоставлений смыслов в пределах общего значения синонимов.

Можно сказать, что хаос, в отличие от порядка, удовлетворяя потребности человека увидеть различное в общем, способствует переходу к новому уровню осознания уже установившегося порядка в синонимическом ряду. Хаос и порядок в синонимическом ряду отражают выявленный ещё Ш. Балли парадокс языка. Он заключается в том, что язык «существует, постоянно изменяясь, но функционировать он может, лишь оставаясь неизменным» [16, с. 29]. В связи с этим хаос и порядок представлены не только как противостоящие друг другу тенденции в синонимическом ряду, но и как необходимое условие его организации, в рамках которого предполагается неоднократное формирование нового порядка, адекватного при конструировании информации потребностям пользователя языка и изменениям среды функционирования синонимов.

В заключении следует отметить, что в целом ряде работ при описании синонимических рядов ставились и решались вопросы установления доминанты и периферии, а также их упорядочения на основе тождества и различий значений

в рамках некоего глубинного единства. При этом вне поля зрения исследователей оставалось другое свойство синонимического ряда, присутствуя при этом реально и тем самым претендуя на включение в теоретическую модель описания синонимического ряда. Речь идёт о противоположности порядка – хаосу. Хаос рассматривался как состояние, при котором организация упорядоченных структурных связей в системе синонимических отношений не представлялась возможной из-за отсутствия определённости и чёткости смысловой специфики каждого синонима, что являлось причиной противоречивых суждений о синонимии вплоть до её отрицания в языке.

Проанализированный нами материал свидетельствует о том, что без признания хаоса в устройстве синонимического ряда и его рассмотрения наряду с порядком описание синонимических отношений лексических единиц не является полным. Хаос рассматривается не как результат или следствие противоречий, нарушающих упорядоченные отношения синонимов, но и как необходимое условие их включения в однородное смысловое пространство, предоставляющее пользователю языка широкий спектр информативного выбора при конструировании дискурса. Всё сказанное выше позволяет сделать вывод о важной роли противоположных и одновременно взаимно предполагающих друг друга хаоса и порядка в синонимическом ряду и рассмотрении их взаимосвязи как безусловной теоретической базы при описании синонимических отношений единиц других уровней языка.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. *Избранные труды. Лексическая семантика*. Т. I. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1995.
2. Гусев С.С. *Метафизика текста*. Санкт-Петербург: ИЦ «Гуманитарная академия», 2008.
3. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Москва: Просвещение, 1967.
4. Арутюнова Н.Д. О движении, заблуждении и вожождении. *Логический анализ языка. Космос и хаос: Концептуальные поля порядка и беспорядка*. Под редакцией Н.Д. Арутюновой. Москва: Индрик, 2003: 3 – 10.
5. Доценко Е.Л. Вербальные средства влияния в современном судебном дискурсе. *Логический анализ языка. Между ложью и фантазией*. Под редакцией Н.Д. Арутюновой. Москва: Индрик, 2008: 142 – 151.
6. Вдовиченко А.В. Хаос в лингвистическом материале как проблема метода. Актуализация вербального феномена. *Логический анализ языка. Космос и хаос: Концептуальные поля порядка и беспорядка*. Под редакцией Н.Д. Арутюновой. Москва: Индрик, 2003: 248 – 256.
7. Quine W. *From a logical point of view: Nine logical-philosophical essays*. Cambridge, Mass., 1953.
8. Wierzbicka A. *Lingua mentalis: The semantics of natural language*. N.Y.: Academic press, 1980.
9. Вейнрейх У. Опыт семантической теории. *Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая семантика*. Москва: Прогресс, 1981: 50 – 176.
10. Мельчук И.А. *Опыт теории лингвистических моделей «Смысл <=> Текст»*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1999.
11. Duden. *Das Stilwörterbuch*. 9 völlig neu bearbeitete Auflage. B. 2. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich, 2010.
12. *Synonymwörterbuch. Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache*. Leipzig: VEB: Bibliographisches Institut, 1980.
13. Гак В.Г. От хаоса к порядку и от порядка к хаосу («Анархия мать порядка, порядок отец анархии»). *Логический анализ языка. Космос и хаос: Концептуальные поля порядка и беспорядка*. Под редакцией Н.Д. Арутюновой. Москва: Индрик, 2003: 286 – 293.
14. *Parlament*. 2010; 4:5.
15. Щерба Л.В. *Избранные работы по языкознанию и фонетике*. Ленинград: Наука, 1958; I.
16. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. Москва: Иностранная литература, 1955.

References

1. Apresyan Yu.D. *Izbrannye trudy. Leksicheskaya semantika*. T. I. Moskva: Shkola «Yazyki russoj kul'tury», 1995.
2. Gusev S.S. *Metafizika teksta*. Sankt-Peterburg: IC «Gumanitarnaya akademiya», 2008.
3. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Moskva: Prosveshchenie, 1967.
4. Arutyunova N.D. O dvizhenii, zabluzhdenii i voshozhdenii. *Logicheskij analiz yazyka. Kosmos i haos: Konceptual'nye polya poryadka i besporyadka*. Pod redakciej N.D. Arutyunovoj. Moskva: Indrik, 2003: 3 – 10.
5. Docenko E.L. Verbal'nye sredstva vliyaniya v sovremennom sudebnom diskurse. *Logicheskij analiz yazyka. Mezhdz lozh'yu i fantaziej*. Pod redakciej N.D. Arutyunovoj. Moskva: Indrik, 2008: 142 – 151.
6. Vdovichenko A.V. Haos v lingvisticheskom materiale kak problema metoda. Aktualizaciya verbal'nogo fenomena. *Logicheskij analiz yazyka. Kosmos i haos: Konceptual'nye polya poryadka i besporyadka*. Pod redakciej N.D. Arutyunovoj. Moskva: Indrik, 2003: 248 – 256.
7. Quine W. *From a logical point of view: Nine logical-philosophical essays*. Cambridge, Mass., 1953.
8. Wierzbicka A. *Lingua mentalis: The semantics of natural language*. N.Y.: Academic press, 1980.
9. Vejnrejkh U. Opyt semanticheskoi teorii. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Lingvisticheskaya semantika*. Moskva: Progress, 1981: 50 – 176.
10. Mel'chuk I.A. *Opyt teorii lingvisticheskikh modelej «Smysl <=> Tekst»*. Moskva: Shkola «Yazyki russoj kul'tury», 1999.
11. Duden. *Das Stilwörterbuch*. 9 völlig neu bearbeitete Auflage. B. 2. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich, 2010.
12. *Synonymwörterbuch. Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache*. Leipzig: VEB: Bibliographisches Institut, 1980.
13. Gak V.G. Ot haosa k poryadku i ot poryadka k haosu («Anarhiya mat' poryadka, poryadok otec anarhii»). *Logicheskij analiz yazyka. Kosmos i haos: Konceptual'nye polya poryadka i besporyadka*. Pod redakciej N.D. Arutyunovoj. Moskva: Indrik, 2003: 286 – 293.
14. *Parlament*. 2010; 4:5.
15. Scherba L.V. *Izbrannye raboty po yazykoznaniiyu i fonetike*. Leningrad: Nauka, 1958; I.
16. Balli Sh. *Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka*. Moskva: Inostrannaya literatura, 1955.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 811.351

Khachukaeva M. Ya., senior teacher, Russian Islamic University n.a. Kunta-Hadji (Grozny, Russia), E-mail: logika55@mail.ru

LINGUISTIC AND CULTURAL FEATURES OF THE TRADITIONAL ETIQUETTE FORMULAS CATERING TO FAMILY DISCOURSE IN NAKH-DAGHESTANI-AN LANGUAGES. The article presents the linguistic and cultural analysis of ethno specific linguistic and extra linguistic components functioning in the family discourse of the Nakh-Dagestanian languages. To study the issue, the following methods are used: system-structural method of describing the appeals of family discourse, descriptive method (methods of observation, systematization, comparison of the studied material). The following components are considered as extra linguistic components of family discourse: age, status, kinship of communicants and consideration of the situation. The main place is given to the age, because respect for the elderly is a moral norm of the native speakers of the Nakh-Dagestanian languages. Various formulas of greeting, interjections and personal names are considered as linguistic components of family discourse. The work examines restrictions in public communication of spouses. The use of meliorative connotative vocabulary depends on the moral and ethical standards that the family adheres to, on its place of residence and social status.

Key words: Nakh-Dagestanian languages, family discourse, welcome formulas.

М.Я. Хачукаева, ст. преп., Российский исламский университет им. Кунта-Хаджи, г. Грозный, E-mail: logika55@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННЫХ ЭТИКЕТНЫХ ФОРМУЛ, ОБСЛУЖИВАЮЩИХ СЕМЕЙНЫЙ ДИСКУРС В НАХСКО-ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

В статье представлен лингвокультурологический анализ этноспецифики лингвистических и экстралингвистических составляющих, функционирующих в семейном дискурсе нахско-дагестанских языков. Для исследования вопроса применяются следующие методы: системно-структурный метод описания обращений семейного дискурса, описательный метод (приёмы наблюдения, систематизации, сравнения исследуемого материала). В качестве экстралингвистических составляющих семейного дискурса рассматриваются следующие компоненты: возраст, статус, родственные отношения коммуникантов и учёт ситуации. Главное место отводится возрасту, поскольку почтительное отношение к старшим по возрасту является нравственной нормой носителей нахско-дагестанских языков. В качестве лингвистических составляющих семейного дискурса рассматриваются различного рода формулы приветствия, междометия, личные имена. Исследуются ограничения, действующие при публичном общении супругов. Употребление мелиоративно-коннотативной лексики зависит от морально-этических норм, которых придерживается семья, от места её проживания и социального статуса.

Ключевые слова: нахско-дагестанские языки, семейный дискурс, формулы приветствия.

В последнее время в центре внимания многих языковедов, в том числе и кавказоведов, оказались обращения, используемые в различных дискурсах. Несмотря на возросший интерес к исследованию вокативов как лингвистического объекта в кавказоведении на сегодняшний день ещё нет работ, исследующих лингвокультурологический, прагматический и семантический аспекты обращений, функционирующих в рамках семейного дискурса. Этими факторами обусловлена актуальность темы данной статьи. Целью данной статьи является анализ национально-культурной специфики лингвистических и экстралингвистических составляющих, функционирующих в семейном дискурсе нахско-дагестанских языков.

Семейное общение представляет собой особый тип коммуникации, для которого характерны неформальность обстановки, субъективизм, спонтанность, непринуждённость. Коммуникативная ситуация в семейном дискурсе нахско-дагестанских языков состоит из лингвистических и экстралингвистических составляющих.

К экстралингвистическим параметрам относятся следующие компоненты: возраст, статус, родственные отношения коммуникантов и учёт ситуации. Возраст в коммуникативном акте имеет большое значение, неуважение к возрасту коммуниканта расценивается как этикетное невежество и порицается в обществе. Почтительное отношение к старшим по возрасту не только к родственникам, но и ко всем людям, в том числе и незнакомым, является нравственной нормой носителей нахско-дагестанских языков. Почитание старших не только укоренилось в сознании носителей языков, в обычаях и традициях этносов, но и находит отражение в языке, в том числе и в паремнологических фондах нахско-дагестанских языков, например:

а) в чеченских пословицах: *Ден-ненан сийдинарг махко а перина*. «Уважившего родителей (букв. отца-мать), страна уважила». *Да-нана ца перинаре, наха а ца перина*. «Кто не почитал своих родителей (букв. отца-мать), того и люди не уважают».

б) в лакских пословицах: *Щарсса льякын шайссар, нину- плу льякын къашайссар*. «Жену найти можно, родителей (букв. мать-отец) найти нельзя». *Сагъну бунува нити-буттаха къайгуь къабарчан, лит1уну муьха гьулъурдаята пайда бакъассар*. «Если о родителях не позаботиться, пока живые, после смерти от поминок пользы нет».

в) в аварских пословицах: *Умумузул адаб тарас, халкъальлул нуц1ул тола*. «Кто потерял уважение к родителям (предкам), тот сто раз потеряет уважение к народу». *Хъизанальлул лык1льи буго гьитиназ клудиял х1урмат гьаби*. «В доброй (хорошей) семье младшие уважают старших». *Эбел-инссул х1урмат гьабуле кидаго гладада холаро*. «Кто уважает родителей (мать-отца), никогда не пропадет» и т. д.

Участие в речевом акте старших по возрасту членов семьи (также и не родственников) накладывает определённые ограничения на выбор этикетных формул.

Семейный речевой этикет нахско-дагестанских языков базируется на общечеловеческих морально-этических принципах: уважение и почитание старших, забота о младших и ответственность за них, взаимное уважение между членами семьи. Исследуя пословицы и поговорки, репрезентирующие межличностные отношения в семье, С.М. Адамова отмечает, что «в дагестанской семье авторитет родителей непрерываема. Нравственные качества человека в Дагестане испокон определялись его отношением к родителям, к старшим рода. Поэтому в дагестанских языках представлено большое количество паремий, свидетельствующих об уважении и трепетном отношении к родителям, к старшим в семье» [1, с. 45]. Возможно, именно эта востребованность и значимость для семьи и является одной из причин долговечности в голах.

Семейный этикет нахско-дагестанских языков вовсе не предполагает, что у младших членов семьи одни только обязанности, а у старшего поколения исключительно привилегии. Старший по возрасту в семье должен не только на словах утверждать своё право на лидерство, но и проявлять выдержку и выносливость, защищать младших и женщин, брать на себя опасную и тяжёлую работу. Старики

не насаждают уважительное отношение к себе, а заслуживают его своей жизнью: трудолюбием, знаниями, житейской мудростью.

Кроме почтительного отношения в старшем имеется ещё целый ряд факторов, регламентирующих общение в семейном дискурсе нахско-дагестанских языков. В любой ситуации коммуниканты соблюдают этикетные правила нахско-дагестанского социума и по выработанному динамическому стереотипу пользуются традиционными этикетными формулами. Общение представителей разных поколений в рамках бытового дискурса предполагает неуважительное соблюдение неписаных законов горского этикета (институт отношений под названием «намус»). Основу неписаных законов горского этикета составляют многочисленные самобытные формулы вежливости, которые имеют как вербальные, так и невербальные формы проявления [2, с. 33].

К вербальным средствам выражения вежливости относятся, прежде всего, формулы приветствия. Наибольшее распространение среди мужчин всех нахско-дагестанских национальностей получило приветствие *Ас салам алейкум!* «Мир тебе!» – ответная формула – *Ва алейкум ас салам* «И тебе мир». Эта формула приветствия настолько вошла в быт горцев и составляет неотъемлемую часть горского менталитета, что не воспринимается ныне как заимствование из арабского языка.

В ситуациях приветствия коммуниканты не ограничиваются обменом клишированными формулами речевого этикета. Имеется целый регламентированный комплекс средств выражений (как вербальных, так и невербальных), используемых для почтительно-вежливого вступления в коммуникативный акт.

Этикетные выражения приветствия характеризуются относительной краткостью и простотой синтаксического построения. Этикетное невежество – это невежливость. Невежливость проявляется, если младший сидит в присутствии старших по возрасту (дедушка, отец, дядя, зять, старший брат и др.), которые в это время стоят. Невежливость проявляется также в употреблении инвективной лексики, громком смехе, развязной позе или походе. Нельзя прерывать старших, спорить с ними, смотреть им в глаза, подзывать их к себе для разговора, разговаривать с ними громко. В разговоре со старшими по возрасту запрещается использовать вульгарные выражения. В любой ситуации младшие должны проявлять сдержанность и уважительное отношение при разговоре со старшими членами семьи, даже если старшие поступают несправедливо.

Коммуникативная ситуация в семейном дискурсе зависит от черт характера коммуникантов – членов семьи и сложившихся в семье отношений. Большое значение имеет и тот факт, при каких условиях происходит процесс коммуникации: общаются ли члены семьи без свидетелей – с глазу на глаз или на людях. Последний фактор играет особо важную роль при общении супругов между собой. Внутрисемейные отношения носители нахско-дагестанских языков традиционно надёжно скрывают от посторонних глаз. Важность или значимость условий, при которых происходит общение, обусловлена, в том числе и тем фактом, что горский этикет порицает публичное проявление чувств. Даже любящие родители, особенно отец не будет публично ласкать детей или хвалить их, особенно дочерей. Горский этикет запрещает также публично хвалить жену. Поскольку этнокультурная специфика традиционного этикета хранится в паремнологическом фонде каждого языка, то эта особенность горского этикета нашла отражение также в паремиях нахско-дагестанских языков. Например, в чеченской пословице:

Нанас хестийна йо! мехала ца яьлла. «Хваленную матерью девушку парни не оспаривали».

В лакских пословицах:

Оьрч1ая ц1а дайма ач1и авлия, щарссания ц1а дайма – цала авлия – «Кто хвалит детей – полудурок, кто хвалит жену – круглый дурак»; *Авлианалли щарссания пахру байсса* – «Дурак тот, кто хвалит жену».

Аналогичного содержания пословицы представлены во всех дагестанских языках, например, в аварском: *Лъади йецулте чи глабдал вуго* – «Дурак тот, кто хвалит жену» и др. В нахской и дагестанской лингвокультурах не принято хвалить жену и детей, особенно публично.

В общении супругов имеется также ряд других ограничений. Как правило, эти ограничения действуют при публичном общении (при свидетелях) супругов. В общении супругов между собой употребление термина родства муж в вокативной функции достаточно ограничено. Такое употребление допустимо только при интимном общении (без свидетелей).

В вопросе выбора обращений для женщин больше запретов, чем для мужчин. Как отмечает Л.М. Бахаева, «в чеченском языке муж не называет жену по имени, а жена – мужа, его родных и близких. Это явление возникло ещё в период язычества и до сих пор бытует в языке. В общении при табуировании имён используют следующие правила: муж о жене – *зуда* (жена), *хусамнана* (хозяйка дома). При разговоре с другими, имея в виду жену, – *чуьрниг* (та, что в доме), *тхайниг* (наша), *сте* – (жена); жена о муже – *стаг* (человек, муж), *кьонах* (мужчина), *хусамда* (хозяин дома). При общении о нём с другими: *чуьрниг* (тот, что в доме), *тхайниг* (наш); *майра* – (муж); *мар* (муж), *цлийнда* (хозяин дома); *берийнда* (отец детей)» [3, с. 34].

В ингушском языке функционирует два термина для обозначения жены – *сесаг* и *уст*. *Се* обозначает вообще женский пол, а *саг* – человека. Лексема *сесаг* с точки зрения структуры представляет собой композит и производится соединением этих двух основ: *се* + *саг* – человек женского пола. Термин *уст* не употребляется в вокативной функции, а используется только для образования терминов приобретенного родства по линии жены, например: *уст-нана* «теща», букв. «жены мать»; *уст-да* «тесть», букв. «жены отец» и др.

В ингушском языке в общении супругов между собой также имеется ряд ограничений, которые действуют при публичном общении. В обществе посторонних людей или родственников принято обращаться друг к другу, применяя вокативные междометия: «эй», «слышишь» и т. д. [4, с. 121]. Если общение супругов происходит без свидетелей, эти ограничения снимаются.

Прагмалингвистика рассматривает дискурс, в том числе и семейный дискурс, как совокупность функционально организованных единиц языка в употреблении. Одной из таких функционально организованных единиц является обращение. В семейном речевом этикет междометия активно используются в вокативной функции. Некоторые вокативные междометия, обслуживающие речевой этикет, являются принадлежностью лексического арсенала исключительно мужчин, в противовес другим звательным междометиям, являющимся достоянием только женщин. Так, например, в аварском языке имеются звательные междометия, которые употребляются только для оклика мужчин и звательные междометия, которые употребляются только для оклика женщин. Междометие *ле «эй»* употребляется только для оклика мужчин. Для оклика женщин употребляется звательное междометие *йо* (в диалектах южного наречия аварского языка *йу*). В семейном дискурсе муж может обращаться к жене, используя только междометие *йо «эй»*. Жена при обращении к мужу может употребить вокативное междометие *ле «эй»* только в сочетании с личным именем, например: *ле, Муса «эй, Муса», ле, Абакар «эй, Абакар»* и т. д.

В лезгинском языке вокативные междометия также носят регламентированный гендерный характер: *я да «эй (мальчик)»* – обращение к лицам мужского пола, *я руш «эй (девочка)»* – обращение к лицам женского пола. В лакском языке *ил «эй»* – обращение к лицам женского пола, *да «эй»* – обращение к лицам мужского пола.

З.М. Маллаева и З.М. Рамазанова [5] отмечают наличие во всех дагестанских языках формул речевого этикета, которые характеризуются рядом примечательных особенностей и носят чётко регламентированный гендерный характер. Так некоторые вокативные междометия, обслуживающие речевой этикет, являют-

ся принадлежностью лексического арсенала исключительно мужчин, в противовес другим звательным междометиям, являющимся достоянием только женщин.

Гендерный аспект языковых средств обращения в дагестанских языках вызывает интерес и по той причине, что в некоторых горных районах представлен обычай, когда замужние женщины табуируют имена родителей и родственников мужа. Во всех нахско-дагестанских языках представлены формулы речевого этикета, которые носят гендерный характер.

Семейный дискурс нахско-дагестанских языков характеризуется активным использованием различного рода формул приветствия, благодарности, пожелания благополучия и т. д., которые относятся к наиболее архаичному пласту фразеологии употребляются как в женской, так и в мужской речи. Среди них можно выделить и типично-женские формулы благопожеланий. Например, М.К. Халимбекова [6, с. 100; 107 – 108] выделяет в лезгинском языке следующие выражения, характерные исключительно для женщин:

Ви туптариз кый! букв. «да буду я жертвой для твоих пальцев!».

Ат1ай ч1арни кук1ун хьуеурай! букв. «пусть и срезанный волос срастётся» (пожелание благополучия).

Рик1из регьят хьуй! букв. «пусть полегчает сердцу!» (пожелание спокойствия).

Ризкьияр мадиу гзаф хьурай «да увеличится достаток» и т. д.

Киф атыуй! «Чтоб тебе пусто (плохо) было! (букв. «Чтоб твою косу отрезали»).

Я гуж тахьайди (разг. при общении женщин между собой) «дай Бог тебе здоровья» (букв. «не перегрузившаяся тяжелым трудом», «не больная»).

Хизан текьейди обращение к своим ровесникам при разговоре – «дорогая», «моя хорошая» (букв. «та, чья семья не умерла»).

Только в речи мужчин допустимо выражение: *Я хва кьей кас* (разг. обращение при удивлении или досаде) «Ах, ты!» (букв. «Человек, у которого умер сын»).

Языки лезгинской группы, в отличие от всех остальных нахско-дагестанских языков, отличаются восточным многословием и красноречием. Покидая гостеприимных хозяев, лезгинка никогда не ограничится простым «спасибо!», а произнесёт десяток благопожеланий, наиболее распространённое: «пусть процветает твой дом!».

В семейном дискурсе в функции обращений используются также зооморфизмы, которые репрезентируют нежные иногда и неприязненные чувства к адресату. Большинство зооморфизмов, обслуживающих семейный дискурс нахских и дагестанских языков, совпадает.

Наряду с обращениями, не содержащими в себе какой-либо ярко выраженной семантической оценки, в семейном дискурсе нахско-дагестанских языков широкое распространение получили эмоционально-оценочные обращения, которые обычно маркированы либо мелиоративной, либо пейоративной оценкой. Поэтому основной функцией эмоционально-оценочных обращений является оценочно-характеризующая.

Зооморфизмы, фитоморфизмы, слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами и эмоционально-оценочные обращения также используются для выражения нежных чувств к адресату. Мелиоративно-коннотативная лексика применяется по отношению к младшим членам семьи (детям, внукам, младшим братьям и сестрам). В общении супругов между собой применение мелиоративной лексики ситуативно обусловлено. Употребление мелиоративно-коннотативной лексики при свидетелях или сводится к минимуму или исключается. Это зависит от морально-этических норм, которых придерживается семья, от места её проживания, социального статуса и т. д.

Библиографический список

1. Адамова С.М. Паремии, репрезентирующие межличностные отношения в семье (на материале лакского и английского языков). *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 4; Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13979>
2. Маллаева З.М., Амирова М.А. Этнолингвистический феномен Дагестана. *Этнокультурное измерение общедагестанского единства: Историческая традиция и вызовы современности*: материалы республиканской научной конференции, посв. 2000-летию г. Дербента. Махачкала, 2015: 32 – 39.
3. Бахаева Л.М. *Гендерный фактор в чеченском языке*. Грозный, 2009.
4. Оздоева Э.Г. Генезис терминов, обозначающих некрвное родство в ингушском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016; 3 (57); Ч. 2: 120 – 122.
5. Маллаева З.М., Рамазанова З.М. Гендерно маркированные вокативы в дагестанских языках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; 5-2 (83): 362 – 366.
6. Халимбекова М.К. *Этикетная лексика в языках различных культур: лезгинском и английском*. Махачкала, 2012.

References

1. Adamova S.M. Paremii, reprezentiruyushchie mezhlchnostnye otnosheniya v sem'e (na materiale lakskogo i anglijskogo yazykov). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 4; Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13979>
2. Mallaeva Z.M., Amirova M.A. 'Etnolingvisticheskij fenomen Dagestana. 'Etnokul'turnoe izmerenie obschedagestanskogo edinstva: Istoricheskaya tradiciya i vyzovy sovremennosti: materialy respublikanskoy nauchnoj konferencii, posv. 2000-letiyu g. Dербента. Mahachkala, 2015: 32 – 39.
3. Bahaeva L.M. *Gendernyj faktor v chechenskom yazyke*. Groznyj, 2009.
4. Ozdueva E.G. Genезis terminov, oboznachayuschih nekrovnnoe rodstvo v ingushskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016; 3 (57); Ch. 2: 120 – 122.
5. Mallaeva Z.M., Ramazanova Z.M. Genderno markirovannye vokativy v dagestanskijh yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; 5-2 (83): 362 – 366.
6. Halimbekova M.K. *Etiketnaya leksika v yazykah razlichnyh kul'tur: lezginском i anglijskom*. Mahachkala, 2012.

Статья поступила в редакцию 31.03.19

УДК 81

Khristorova N.I., senior lecturer, Faculty of Foreign Languages Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia),
E-mail: n_khristorova@mail.ru

CAPTION AS A COMPONENT OF ELECTRONIC POPULAR SCIENTIFIC TEXT. In electronic popular science texts, there is a tendency to increase the volume of visual information, while increasing its importance, attractiveness to the reader. A good illustration without a caption is a picture, even if it is very beautiful. Illustration with a caption is documentary evidence. The caption makes it possible to explain what is depicted in the illustration, why it is depicted, gives additional information, leads to reflection, allows to draw a conclusion, contributes to the reading of the text. An illustration with a good detailed caption can be a complete message that introduces the reader to the heroes of the article, approximates, makes the topic of the article closer and clearer to the reader.

Key words: popular scientific text, caption.

Н.И. Христофорова, канд. филол. наук, доц. каф. И-11 «Иностранные языки», факультет иностранных языков, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), E-mail: n_khristorova@mail.ru

ПОДПИСЬ КАК КОМПОНЕНТ ЭЛЕКТРОННОГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА

В электронных научно-популярных текстах существует тенденция к увеличению объёма визуальной информации, одновременно повышается её важность, привлекательность для читателя. Заметим, что хорошая иллюстрация без подписи – картинка, пусть даже и очень красивая. Иллюстрация с подписью – документальное свидетельство. Подпись даёт возможность объяснить, что изображено на иллюстрации, почему изображено именно это, даёт дополнительную информацию, наводит на размышления, позволяет сделать вывод, способствует прочтению текста. Иллюстрация с хорошей развёрнутой подписью может быть целостным сообщением, знакомящим читателя с героями статьи, приближающим, делающим тему статьи ближе и понятнее читателю.

Ключевые слова: научно-популярный текст, подпись.

Научно-популярные тексты всегда динамичны и современны, они воспринимаются участниками коммуникации в контексте событий, происходящих одновременно с описываемыми в тексте. Тексты этой группы являются «сплавом» всего спектра функциональных стилей языка, в них функция сообщения реализуется в том же объёме, как и функция воздействия. Именно поэтому научно-популярные тексты интересны с позиций рассмотрения способов их организации.

Наличие в научно-популярных текстах невербальной информации позволяет объективировать содержание текста, сформировать наглядные представления о предмете повествования. Часто невербальный материал не просто иллюстрирует текст, но и несёт информацию, дополняет, разъясняет вербальный материал, является смысловым ориентиром при работе над текстом. Иллюстративный материал – важная составляющая научно-популярного текста.

Невербальные средства представления информации придают тексту наглядность, информационную и эстетическую значимость, привлекают внимание читателей и способствуют лучшему и скорейшему усвоению передаваемой им информации. Изображая сложные объекты (химический процесс, строение клетки и т. д.), сами невербальные средства отличаются лаконизмом и схематичностью и одновременно служат средством создания сюжета, что и позволяет им функционировать в качестве средств наглядности. Невербальная информация привлекает внимание читателя и участвует в организации визуального восприятия текста. Являясь сильным зрительным возбудителем, изображение притягивает к себе внимание адресата, вызывает в нём готовность ознакомиться с содержанием текста. Визуально воспринимаемая информация вызывает у читателя большее доверие, чем текст, не содержащий такой информации.

В ходе популяризации научной информации важным становится уменьшение плотности информативности, чему способствует такой приём, как введение избыточной информации. Для этого задействуются такие компоненты научно-популярного текста, как фотографии, рисунки и таблицы с подписями и/или небольшими комментариями к ним, то есть модель «иллюстрация и подпись». Передавая разнообразную информацию в виде ярких образов, фотографии, рисунки и таблицы в сочетании с подписями позволяют ускорить и облегчить процесс формирования нового понятия, дополняя и разъясняя информацию в тексте. Опора на образное мышление помогает читателю ускорять процессы восприятия и понимания сложной информации, поиска и нахождения закономерностей.

Создание наглядности направлено на конкретизацию научных и технических понятий, законов и теорий, что облегчает понимание внутренней сущности описываемого явления в процессе его развития и относительно других явлений. Наглядность стимулирует все психические процессы, начиная с восприятия и кончая сложными процессами анализа и синтеза, индукции и дедукции, что позволяет автору научно-популярного текста формировать у читателя более сложные понятия на основе ассоциативных связей. Создание наглядности способствует более ёмкому представлению научной или технической информации.

Отметим, что иллюстрация научно-популярного текста – это изображение, являющееся к нему пояснением или дополнением. Иллюстрация данного типа текста несёт информацию, связанную с текстом; она отражает явления действительности в форме документальных зрительно воспринимаемых образов. Здесь иллюстрации несут предметный характер и дают объективно точное изображение. Иллюстрация – «отторгнутое восприятие, причём восприятие не только актуальное, но и потенциальное» [1]: то, что человек мог бы увидеть при определённых условиях (например, фотографии, представляющие собой кадровое отображение какого-либо процесса), что очень важно при передаче сложной и важной научно-технической информации.

Важным элементом текста является сочетание «иллюстрация и подпись». Так, в тексте о так называемых «пульсирующих» озёрах Австралии [2] приводится сначала цветная интерактивная иллюстрация с возможностью увеличения. На данной иллюстрации при нажатии можно увидеть состояние озёр (озёра надписаны) на 27.1.2017, 15.2.2018, 2.2.2019 с подписью: Menindee-Seen in New South Wales (Australien). Далее приводится карта части Австралии (с возможностью увеличения), на которой располагаются эти озёра, с надписью: Am Ufer der Verschwinde-Seen. Ниже приводится небольшая фотография, при нажатии на которую эта фотография открывается на другой странице, там формат её увеличен, к ней добавлена подпись, содержащая:

1) название статьи (Warum in Australien Seen abtauchen);

2) краткое введение в тему (Die Menindee-Seen im australischen New South Wales verschwinden von Zeit zu Zeit) и пояснение «это уникальное природное явление можно наблюдать в настоящий момент» (Derzeit ist das Phänomen wieder zu beobachten).

Именно благодаря использованию подписей к изображениям «умозрительные и пространственные словесные описания» [3], которые не являются информативными для неспециалиста (как иностранный письменный текст для человека, не владеющего этим иностранным языком, или письменный текст для неграмотного человека), становятся доступными для восприятия, ведь в этом случае сочетаются иллюстрация, отражающая фрагмент внешней действительности, и вербальное пояснение к ней, что важно для правильной передачи сложной информации и её правильного восприятия.

Очевидно, что иллюстрации могут иметь в тексте самостоятельный смысл, определяемый такими их качествами, как художественность, информативность и экспрессивность, но авторы научно-популярных текстов редко используют эту способность – подписи к иллюстрациям являются дополнительной возможностью разъяснения, исключения множественной интерпретации изображения, выделения сути повествования путём словесного описания и краткого повторения – «выжимки». При этом текст подписи может находиться в разных местах по отношению к иллюстрации: под ней, над ней, сбоку, на обратной стороне или даже на другой странице текста. Так, например, в электронные научно-популярные тексты включаются фотографии журналистов-авторов этих текстов с указанием имени и фамилии, а также с возможностью перехода по ссылке на их фотографию большего размера в сопровождении подписи, содержащей биографические моменты, информацию об образовании, этапах карьеры. Кроме того, приводятся адрес электронной почты и ссылка на другие материалы этого автора, например [4]:

Christoph Seidler

Jahrgang 1979, geboren in Halle (Saale). Volontariat bei SPIEGEL ONLINE. Studium der Internationalen Beziehungen in Dresden, Lausanne, Berlin und Oslo. Arbeit u.a. beim MDR-Hörfunk und den Vereinten Nationen. Autor der Sachbücher „Arktisches Monopoly – Der Kampf um die Rohstoffe der Polarregion“ (2009) und „Deutschlands verborgene Rohstoffe: Kupfer, Gold und Seltene Erden“ (2012) sowie des Wissenschaftskrimis „Kalte Saat“ (2016). Seit März 2008 Wissenschaftsredakteur im Hauptstadtbüro von SPIEGEL ONLINE, seit Oktober 2018 Reporter.

● E-Mail: Christoph.Seidler@spiegel.de

● Twitter:

[Mehr Artikel von Christoph Seidler](#)

Читатель поймёт, насколько хорошо разбирается в материале автор статьи, ведь он – автор научно-популярных книг и занимает пост научного редактора, а также установит с ним «визуальный» контакт, следовательно, отнесётся с вни-

манием и доверием к информации, приведённой в тексте, и, возможно, захочет прочитать другие материалы этого автора.

Подпись под иллюстрацией помогает понять её предназначение в конкретном тексте. Иллюстрации способствуют оживлению текста, конкретизируют его, делают более понятным и мотивированным, приближают его к читателю. Одновременное использование вербальной составляющей и иллюстраций делает текст более информативным и ценным – содержание иллюстраций актуализируется и усиливается соответствующим словесным текстом, приобретая вместе с ним экспрессивность и жанровую окраску.

Иллюстрация без поясняющего текста часто теряет смысл для большинства читателей (например, фотографии, понятные только специалистам). С другой стороны, иллюстрации могут оказать существенное, а в некоторых случаях решающее, влияние на понимание текста. Один и тот же текст, включающий разные иллюстрации, допускает различное прочтение и, как следствие этого, различное понимание, так как его содержание структурируется сознанием читателя вокруг сюжетов и изображений, которые включены в текст. «Последние выводят на поверхность текста часть его содержания, поддающегося конкретизации и зрительному представлению, и усиливают мотивацию и экспрессию связанных с передачей этого содержания вербальных средств» [3]. Текст без иллюстраций предоставляет читателю больше возможностей для осуществления всевозможных мыслительных операций над его содержанием, так как внимание человека обычно сосредотачивается на тех участках текста, смысл которых наиболее близок и понятен ему в зависимости от его способностей, интересов, эрудиции, возраста, пола, национальности, психического состояния в момент чтения и т. д. Такая свободная интерпретация текста читателем нежелательна для научно-популярного текста, так как при этом велика вероятность интерпретации, обратной той, которая намечена автором, поэтому иллюстрации с подписями являются важным элементом научно-популярного текста.

С помощью таких приёмов как выбор расположения объекта на иллюстрации, цветовое оформление, распределение света и тени, текстура, выбор направления движения объекта, его размеров, расположения в пространстве, изображения в движении [5], а также подписи автор текста влияют на установление у читателя ассоциативных связей и управляет последовательностью восприятия информационного сообщения, а, следовательно, способствует его пониманию при учёте наличия у читателя определённых понятий (концептов) в виде зафиксированного в памяти опыта. Эти концепты необходимы для обобщения информации, поступающей визуально. Такими концептами выступают, например, знания, связанные с географическими объектами, знания о строении клетки, с горизонтально-вертикальной ориентацией, с культурными традициями коммуникантов (ср. предпочтение европейцами направление взгляда слева направо – Schreib – Lese – Richtung) и др.

Особый приём построения научно-популярных электронных текстов – включение нескольких иллюстраций, обладающих возможностью увеличения, рассмотрения каждой по отдельности и прочтения соответствующей подписи. Таким образом читатель получает наиболее полное представление о предмете рассмотрения. Так, в тексте, рассказывающем о странном явлении, айсбергах зелёного цвета [6], в начале текста приводится большая фотография такого айсберга с надписью: Immer wieder haben Schiffsbesatzungen in der Antarktis von grünen Eisbergen berichtet. Neue Forschungsergebnisse zeigen: Das war wohl kein Seemannsgarn. (Экипажи многократно сообщали об айсбергах необычного цвета. Исследователи подтвердили реальность происходящего). В середине текста приводится подборка из 3 фотографий небольшого размера с единой подписью: Grüne Eisberge: Zaubenhafter Schimmer (Загадочный блеск зелёных айсбергов). При нажатии каждая фотография открывается в увеличенном виде на отдельной странице в сопровождении подробной подписи-комментария, например: Dieser Eisberg wurde im Februar 1985 im Weddell-See vor der antarktischen Küste beobachtet. Der neuen Theorie zufolge entstehen die grün scheinenden Bereiche ursprünglich an der Unterseite des Eises – und sind nur zu sehen, wenn ein Eisberg beim Tauen umkippt. Завершается текст фотографией одного из помещений консервированной антарктической исследовательской станции с подписью: Verlassene Antarktisstation: Besuch in der Festung der Einsamkeit. Можно сделать вывод: исследования завершены, выводы сделаны, станция закрывается, предположительно до следующих исследований.

Сочетание «иллюстрация и подпись» является оптимальным, ёмким и эффективным способом передачи информации научно-популярного текста. Подпись выполняет ряд важных функций:

1) Информативная функция. Изображение в сочетании с подписью способно информировать об объекте текста. Для подписи к иллюстрациям научно-популярного текста характерна чёткость и понятность. Так текст о неожиданном появлении экзотического вида комаров в Германии [7] начинается с фотографии этого насекомого с подписью: Ein Weibchen der neu in Wiesbaden entdeckten Mückenart. Читатель информируется невербально (как выглядит насекомое), затем инфор-

мация приводится вербально (в подписи). В вербальной части текста рассказывается, что это за вид комаров и переносчиком каких заболеваний он может быть.

2) Разъяснительная. Читателю объясняется смысл изображения, при этом исключается множественная его интерпретация. Подпись является непосредственной трактовкой предмета или явления, описываемого в тексте. Так, текст, посвящённый столетию начала регулярного пассажирского воздушного сообщения [8], начинается с фотографии с подписью: Die Lufthansa servierte ab 1928 komplette Menüs an Bord. Если бы этой подписи не было, возможно, современный читатель воспринял бы изображение на фотографии как сценку, заснятую в вагоне-ресторане начала XX-го века: на ней видны столики с едой, пассажиры, наливающие себе напитки, официант, разносящий закуски. Видны окна, но они тоже скорее похожи на окна поезда, чем на иллюминаторы. Вторая фотография, использованная в тексте, тоже могла бы быть истолкована читателем иначе: на ней служитель взвешивает на весах женщину. Эту сценку можно было бы увидеть, например, в аптеке. Однако подпись не даёт возможность понять иллюстрацию иначе: Vor dem Abflug mussten sich die Passagiere wiegen lassen (Перед полётом пассажиры обязаны были взвешиваться).

3) Научно-познавательная функция. Читатель получает возможность более полного изучения объекта изложения. Так, перед текстом интервью с известным исследователем, рассказывающем о вреде светового загрязнения [9] приводится фотография, на которой изображены туристы с множеством так называемых «гаджетов», служащих им фонариками, на фоне ярко освещённых зданий Гонконга: Hell beleuchtete Hochhäuser in Hongkong (im Februar 2019). На первый взгляд, довольно-таки обычное зрелище. Далее, после вводной части в тексте приводится фотография исследователя и информация о нём (его имя, возраст, страна происхождения, место работы, специализация): Christopher Kyba, 40, arbeitet am Fachbereich Fernerkundung und Geoinformatik des Deutschen GeoForschungsZentrums (GFZ) in Potsdam. Der gebürtige Kanadier kommt eigentlich aus dem Bereich der Teilchenphysik, beschäftigt sich aber seit Jahren mit dem Phänomen der Lichtverschmutzung. Включение в текст такой подписи абсолютно оправдано: читатель понимает, что сейчас он получит информацию от специалиста в данной области, а, следовательно, следует отнестись к этой информации с доверием и вниманием. Таким образом, читатель усвоит информацию лучше, чем если бы в тексте была задействована фотография с краткой подписью (например, с указанием имени и фамилии).

В текст интервью включается фотография тоже хорошо знакомой читателю ситуации: мухи-однодневки летят на свет фонаря. Эту мысль подтверждает фотография: Eintagsfliegen unter einer Straßenlaterne (Archivbild). Абзац интервью связан с тем, насколько световое загрязнение вредно для насекомых. Приводится в тексте и 2 подборки фотографий (6 и 10 штук), объединённые подписями: LED-Boom: Alles ist erleuchtet und Lichtverschmutzung: Strahlende Schönheit. Это подборки фотографий, сделанных из космоса с помощью аппаратуры. Каждую фотографию можно рассмотреть в увеличенном виде и прочитать к ней подпись-комментарий, например: Nachthimmel über Fehmarn: Während die ganz handfesten Folgen von Luftverschmutzung längst gut verstanden sind, ist es mit der Lichtverschmutzung nicht so einfach. Таким образом, читатель получает подробное разъяснение, чем же так опасно световое загрязнение.

4) Функция компактного представления информации. В сочетании с подписью изображение быстрее и лаконичнее передаёт больший объём информации, чем это делают вербальные средства. Так, в тексте, посвящённом климатическим изменениям на планете [10], приводится иллюстрация (компьютерная модель) того, как предположительно будет выглядеть планета Земля: все материки раскрашены в желтый, оранжевый и коричневый цвета, а Мировой океан раскрашен в серый цвет. Подпись под этой иллюстрацией содержит основную мысль текста: Schon in 140 Jahren könnte die Erde Bedingungen wie vor 56 Millionen Jahren erreichen.

При создании научно-популярного текста и использовании в нём иллюстративного материала учитывается особенность восприятия текста читателем-не-специалистом в той области знаний, о которой повествуется в тексте. Включение иллюстраций в научно-популярный текст обязательно, поскольку он содержит информацию о новых для читателя предметах и явлениях, а, следовательно, необходимо их документальное подтверждение. Иллюстрации, как и тексты, могут быть легко воспринимаемыми и сложными, трудными для постижения смысла, особенно в тех случаях, когда изображается нечто новое или известное в необычном ракурсе. При этом подписи значительно упрощают процесс понимания научно-популярного текста читателем-не-специалистом, для которого и создаётся такой текст. Они исключают множественность вариантов толкования информации, повышают интерес к ней и степень её усвоения. Подпись является важным компонентом научно-популярного текста, содержащего вербальный компонент. Таким образом, при создании научно-популярного текста необходимо уделять большое внимание иллюстрациям и подписям к ним, обеспечивая тем самым эффективное восприятие текста.

Библиографический список

1. Марковский Я.Э. *Язык фотографии как семиотическая проблема*. Москва, 1988 (Препринт).
2. Кое. Warum in Australien Seen abtauchen. *Bild der Wissenschaft*. 2019. Available at: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/weltall/menindee-seen-warum-in-australien-seen-abtauchen-a-1255865.html>

3. Плотников Б.А. Семиотика текста. *Параграфемика*. Минск, 1992.
4. Seidler Christoph. *Das merkwürdige Ding in der Tiefe des Alls Spiegel online*. 2019. Available at: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/weltall/new-horizons-us-sonde-schickt-neue-fotos-von-ultima-thule-a-1252773.html>
5. Braun G. *Grundlagen der visuellen Kommunikation*. München, Bruckmann, 1981.
6. Chs. Das Waldmeister-Rätsel zur See. *Spiegel online*. 2019. Available at: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/antarktis-darum-sind-manche-eisberge-gruen-a-1256400.html>
7. Chs. Exotische Mückenart siedelt sich in Hessen an. *Spiegel online*. 2019. Available at: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/exotische-mueckenart-aedes-koreicus-siedelt-sich-in-hessen-an-a-1256513.html>
8. Martin Vieweg. Reisen mit dem Flieger – so fing es an. *Bild der Wissenschaft*. 2019. Available at: <https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/reisen-mit-dem-flieger-so-fing-es-an/>
9. Seidler Christoph. Warum ist Lichtverschmutzung so gefährlich? *Spiegel online*. 2019. Available at: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/lichtverschmutzung-mit-diesem-tool-koennen-sie-selbst-nachmessen-a-1255315.html>
10. Podbregar Nadja. Größte Hitze seit den Dinos schon in 140 Jahren? *Bild der Wissenschaft*. 2019. Available at: <https://www.wissenschaft.de/erde-klima/groesste-hitze-seit-den-dinos-schon-in-140-jahren/>

References

1. Markovskij Ya. E. *Yazyk fotografii kak semioticheskaya problema*. Moskva, 1988 (Preprint).
2. Koe. Warum in Australien Seen abtauchen. *Bild der Wissenschaft*. 2019. Available at: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/weltall/menindee-seen-warum-in-australien-seen-abtauchen-a-1255865.html>
3. Plotnikov B.A. Семиотика текста. *Параграфемика*. Минск, 1992.
4. Seidler Christoph. Das merkwürdige Ding in der Tiefe des Alls Spiegel online. 2019. Available at: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/weltall/new-horizons-us-sonde-schickt-neue-fotos-von-ultima-thule-a-1252773.html>
5. Braun G. *Grundlagen der visuellen Kommunikation*. München, Bruckmann, 1981.
6. Chs. Das Waldmeister-Rätsel zur See. *Spiegel online*. 2019. Available at: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/antarktis-darum-sind-manche-eisberge-gruen-a-1256400.html>
7. Chs. Exotische Mückenart siedelt sich in Hessen an. *Spiegel online*. 2019. Available at: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/exotische-mueckenart-aedes-koreicus-siedelt-sich-in-hessen-an-a-1256513.html>
8. Martin Vieweg. Reisen mit dem Flieger – so fing es an. *Bild der Wissenschaft*. 2019. Available at: <https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/reisen-mit-dem-flieger-so-fing-es-an/>
9. Seidler Christoph. Warum ist Lichtverschmutzung so gefährlich? *Spiegel online*. 2019. Available at: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/lichtverschmutzung-mit-diesem-tool-koennen-sie-selbst-nachmessen-a-1255315.html>
10. Podbregar Nadja. Größte Hitze seit den Dinos schon in 140 Jahren? *Bild der Wissenschaft*. 2019. Available at: <https://www.wissenschaft.de/erde-klima/groesste-hitze-seit-den-dinos-schon-in-140-jahren/>

Статья поступила редакцию 30.03.19

УДК 821.131.1»312».09

Chibireva E.I., senior teacher, Humanitarian and Pedagogical Academy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia),
E-mail: alynachibireva@gmail.com

THE IMAGE OF NAPLES IN ELENA FERRANTE'S NARRATIVE. The article discusses the specific features of the image of Naples described in Elena Ferrante's "The Neapolitan Quartet". The analysis of the literary text fragments shows the ambiguity of the image of Naples as perceived by the novel's main characters, and also reveals the emotional and psychological significance reflected in the literary work. The novel reproduces the urban landscape, the appearance of the city and the lives of people using topographically reliable, distinctive features of the city. The description of the city is given in detail, its residents have close relations with it, the city psychologically affects them, their actions and feelings. The author concludes that the dominant image of the "Neapolitan Quartet" is the duality of Naples, the space of which is a form of expression of various non-spatial categories.

Key words: image of Naples, narrative, artistic space, Elena Ferrante, "Neapolitan Quartet".

E.I. Чибирева, ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», г. Ялта,
E-mail: alynachibireva@gmail.com

ОБРАЗ НЕАПОЛЯ В НАРРАТИВЕ ЭЛЕНА ФЕРРАНТЕ

В статье рассматривается специфика образа Неаполя на материале произведения Элены Ферранте «Неаполитанский квартет». Анализ литературных текстовых фрагментов позволяет увидеть неоднозначность картины Неаполя глазами главных персонажей романа – двух подруг Элены и Лилы, а также выявляет эмоционально-психологическую значимость, которая отражается в данном литературном произведении. В романе воспроизводится городской пейзаж, внешний облик города и жизнь людей с использованием топографически достоверных, отличительных особенностей города. Описание города дается детально, подробно и точно, жители города с ним тесно связаны, он психологически влияет на них, их поступки и чувства. Автор делает вывод о том, что доминантным образом «Неаполитанского квартета» выступает двуликость Неаполя, пространство которого является формой выражения различных непространственных категорий.

Ключевые слова: образ Неаполя, нарратив, художественное пространство, Элена Ферранте, «Неаполитанский квартет».

Как известно, город, как место пребывания человека, является одной из важнейших тем в творчестве многих современных писателей, это средство раскрытия авторского замысла, которое помогает отразить состояние героя, устанавливает композиционные связи между элементами произведения. Обращение писателей к теме города порождает появление так называемых «городских текстов», которые и включают в себя образ города в художественных произведениях.

Мы часто воспринимаем мир художественного произведения литературы как реально существующий, анализируем поступки персонажей так, словно они совершались на самом деле. И подобное восприятие целостной и событийной «действительности» произведения обеспечивается во многом благодаря таким категориям, как художественное время и художественное пространство, которые находят своё отражение в языке как «одном из основных средств осмысления действительности», являясь языком «пространственных отношений» [1, с. 192].

Для обозначения их связи М.М. Бахтин ввёл понятие хронотопа как «взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» [2, с. 10]. По словам литературоведа, именно хронотоп определяет и жанровую разновидность и образ человека в литературе.

Но «художественное пространство не есть пассивное вместилище героев и сюжетных эпизодов, <...> язык художественного пространства – не пустотелый сосуд, а один из компонентов общего языка, на котором говорит художественное произведение» [1, с. 190].

Город как место действия обладает теми же функциями, что и пейзаж; в литературе появился термин «городской пейзаж», обладающий эмоционально-психологической значимостью, характеризующийся объёмностью, локальностью и заполненностью (которые отражаются в художественном мире литературного произведения) и участвующий в качестве элемента художественного пространства в создании хронотопа. Кроме того, у города в любом произведении есть свой неповторимый облик, ведь каждый писатель не просто создаёт топографическое место действия, но в соответствии со своими художественными замыслами строит определённый образ города [3]. Город включает темы и мотивы города, константные образы, выражает отношение к миру и бытию, становясь метафорами определённых состояний [4]. В этом состоит психологическая функция пейзажа, которая помогает в раскрытии внутреннего мира героя, создавая мажорную и минорную эмоциональную атмосферу [5].

Образ Неаполя – особый образ города в мировой литературе. Это город контрастов, о котором говорят с восторгом, которому посвящают песни и карти-

ны, им восхищаются писатели и поэты. Это красивейший город на юге Италии, расположенный между морем и вулканом Везувием.

Настоящая статья посвящена анализу специфики образа Неаполя в «Неаполитанском квартете» Элены Ферранте, действие которого происходит в послевоенное время.

Обратим внимание на то, что, поскольку повествование в романе идёт от первого лица, то можно предположить некоторую автобиографичность произведения, в котором детали внешнего мира соотношены с повествователем, «пропущены сквозь призму его переживаний» [6, с. 57], являются отражением авторского отношения к природе, к городскому пейзажу.

На имплицитность автобиографичности указывает и тот факт, что в одном из интервью автор – Элена Ферранте не скрывает своего негативного двойственного отношения к Неаполю: «Это город поразительной красоты. И поэтому его уродства – преступность, жестокость, коррупция, попустительство, агрессивный страх, в котором мы живём без всякой защиты, отход от демократических принципов, – видны более отчётливо» [7]. И несмотря на то, что автор в предисловии подчёркивает, что любые совпадения с реальными людьми являются совершенно случайными, мы возьмём на себя смелость предположить элементы автобиографичности данного произведения. Имя главной героини – Элена – совпадает с псевдонимом автора, и, так же как и главный персонаж, является писательницей. В романе Элены Ферранте «Неаполитанский квартет» мы наблюдаем за жизнью двух подруг – Элены и Лилы, дружба которых начинается с момента их знакомства в раннем детстве и заканчивается исчезновением одной из них в зрелые годы. Действие романа происходит в итальянском городе Неаполь, который предстаёт почти как живой персонаж. Неслучайно название произведения звучит «Неаполитанский квартет», которое указывает на особый локус, обладающий природно-географическим значением. В этом контексте образ Неаполя и квартала, неизбежно влияющий на все остальные образы романа, является для нас очень важным, так как «Город состоит из какой-то бесконечной россыпи и цепочки событий, каких-то происшествий, отдельных действий. <...> эти микрособытия ...крайне важны» [8].

Это утверждение можно считать отправной точкой наших рассуждений: образ Неаполя в романе складывается из двух составляющих – описаний самого города и его жителей. Отношение главных персонажей романа – Лены и Лилы к Неаполю разное, в результате чего мы видим как бы два разных города. Из того, что и как видит и чувствует каждый из персонажей романа, складывается собирательный образ города.

Неаполь предстаёт перед нами не просто как место повествуемых событий, но и как целостное описание города в его пространственно-пейзажном облике. На протяжении всего произведения Элены Ферранте образ Неаполя создаётся развёрнутыми описаниями или отдельными штрихами. В описании города прослеживается как реалистически объективный способ изображения действительности, так и повышено экспрессивный. В романе воспроизводится городской пейзаж, внешний облик города и жизнь людей с использованием топографически достоверных, отличительных особенностей города.

В связи с этим следует упомянуть и такое явление как топозкфрасис, под которым понимается «описание в литературном произведении места действия, которое несёт на себе эстетическую нагрузку» [10, с. 97]. Он является художественным приёмом, не только формирующим образ места действия, но и раскрывающим характеры героев и выражающим авторское представление о *genius loci*: «феррантовские» топозкфрасисы основываются на переживаниях, связанных с теми или иными памятными местами.

Например, так Лену описывает с восторгом первооткрывателя экскурсию, которую для неё устраивает её отец: *Он показал мне площадь Карла III, Королевский приют для бедных, Ботанический сад, виа Фория, музей, провел по виа Константинополи к Порт-Альба, пьядца Данте, виа Толедо* [11, с. 138]. *Он показал мне пьядца Гарибальди и строящуюся станцию метро <...> Это было незабываемо* [11, с. 139].

Автор расширяет границы места действия для своих персонажей постепенно. Географическое пространство, перемежаясь с социальным, создаёт опозицию: квартал Рионе Лузатти – остальной Неаполь. С виа Толедо начинаются районы «богатых кварталов», которые проходят через исторический центр, поворачивают вправо и взмывают вверх на гору Вомеро: *Мы пешком спустились по Толедо, Лила потребовала, чтобы мы прошли по виа Кьяйя, Филанджери, и дей Милле до площади Амедео, потому что там можно встретить богатых, элегантно одетых людей* [11, с. 197].

Городской пейзаж конкретизируется в экспрессивно насыщенных описаниях улиц, домов и жителей города: *Мы увидели город, расцвеченный ярко освещенными вывесками, и его переполненные улицы, мы нанюхались вони протухшей на жаре рыбы <...> Мы шли через площадь Гарибальди, <...>, заматривались то на чистильщика обуви, то на ярко накрашенную здоровенную тетку, то на хмурых мужчин, то на мальчишек* [11, с. 146].

Выполняя основную функцию пейзажа, Неаполь выступает в качестве объективного отражения действительности и одновременно служит фоном повествования.

Дружба Лены, дочери швейцара, и Лилы, дочери бедного сапожника, а порой и противостояние «Лену – квартал» продолжают на протяжении всего повествования. Лену с самого детства привязана к Лиле, которой всегда восхи-

щалась, внутренне соперничала, преодолевала комплексы и двигалась вперёд, благодаря которой совершила головокружительную карьеру. Искренность, реалистичность, пронзительность повседневно во многом обеспечивается именно благодаря географии повествования, которая расширяется за пределы квартала.

Характеры персонажей, зарождение дружбы, взаимоотношений «обуславливают и отбор описываемых культурных локусов, и характер самих описаний» [12]. Замкнутый круг, из которого рвутся выбраться Лила и Лена, каждая по-своему – образованием, новаторскими идеями развития семейного бизнеса, замужеством – так и не отпускает их окончательно. Под влиянием Неаполя начинается постепенное преобразование Лены, которая находится во власти этого города и квартала: *... как я задыхалась в тесноте двора, домов, квартала* [11, с. 55]. Она мечтает вырваться из своего квартала и Неаполя. Ниже приведены примеры, иллюстрирующие один из главных приоритетов Лены: *Главное было уехать из Неаполя* [13, с. 47].

А что станет со мной? Неужели <...> наш квартал с его говором и повадками опять победит, и все потонет в этом вязком болоте, <...> растворится в хаосе нашего опустившегося города? [14, с. 109].

<...> возвращение в Неаполь воспринимала как тяжкую обязанность <...> [14, с. 426].

Я вырвалась из Неаполя и своего квартала? Почти [14, с. 433].

Сравнив приведённые фрагменты, нетрудно убедиться в том, что Лену презирала Неаполь, в котором родилась, и её самым большим страхом было возвращение в свой родной город. В следующих ярко и эмоционально окрашенных фрагментах мы видим особое внимание к тем пространственным деталям, которые воссоздают городскую жизнь Неаполя 60-х годов. Они наглядно передают отношение Лены к Неаполю, создавая образ города глазами одной из главных героинь. Город производит гнетущее, удручающее впечатление: *...город буквально крошился, будто слепленный из песочного теста, он не выдерживал смены времен года, жары, холода и особенно зрз. <...> разбитые мостовые, огромные лужи. <...> на улицы выплескивались потоки воды с нечистотами и мусором, кишась всеми мыслимыми и немислимыми паразитами, <...>* [13, с. 20]. Казалось бы, Неаполь совершенно уничтожил Лилу, которая никогда не покидала Неаполя... [9, с. 18]. Но постепенно она начинает интересоваться городом, его историей и архитектурой, она часами просиживает в библиотеке в поисках информации, касающейся её родного города, и дни напролёт гуляет по Неаполю, изучая каждую улочку и строение:

Лила бродила по городу и часами просиживала за компьютером не ради отдельных памятников – ее интересовал Неаполь как некая целостная сущность [9, с. 443].

Лила могла рассказать о любом памятнике, любом камне в городе, <...> иногда она вдруг загоралась и рассказывала мне о городе так, словно видела в нем не просто лабиринт улиц, по которым мы ходим каждый день, а одной ей известную тайну [9, с. 451].

Неаполь совершенно неожиданно раскрывается для неё и становится «землёй обетованной»: *Она перенесла ее в Неаполь, полный чудес, готовый в любой миг обезуметь и впасть в мрак, а потом снова воссиять. Как солнце: когда набегаем облако, оно скрывается, его яркий диск бледнеет и потухает* [9, с. 447].

Мы встречаем описательную и экспрессивную лексику, эпитеты «великолепный», «блестательный» выражают силу эстетического впечатления, эмоциональная окраска нарастает в своей интенсивности:

Блестательный, великолепный город! Здесь говорят на всех языках, здесь столько построено и столько разрушено! <...> Здесь есть Везувий, и он <...> напоминает нам о том, что величайшие <...> шедевры искусства могут <...> исчезнуть с лица земли, сметенные огнем и разверженной землей, <...> [9, с. 446].

В этих строках угадывается и «философский пейзаж» [15, с. 70], заставляющий думать не о конкретных событиях и персонажах, а о неизбежности гибели всего, о чём говорит присутствие вулкана Везувия, символа Неаполя.

В рассказах Лилы о Неаполе угадывается её душевное состояние, после пропажи своей дочери... *В рассказах Лилы дворцы с райскими садами приходили в упадок, пустыли и зарастали, иногда в них поселялись <...> души умерших, иногда демоны, <...>, чтобы те искупили свои грехи и попробовали жить с чистой душой, а после смерти получили за это награду. Все красивое, надежное, радостное у них непременно попадало под власть темных сил <...>. Они существуют в ушах и глазах людей, когда мы смотрим не наружу, а внутрь себя. Они возникают у нас в голове, когда мы о них думаем, потому что наши слова и мысли захвачены призраками* [9, с. 447].

В этих фрагментах мы видим, что пейзаж выполняет «функцию психологического параллелизма», [15, с. 67], когда автор передаёт через описание пейзажа внутреннее душевное и эмоциональное состояние героя.

Приведённые примеры указывают на то, что автор намеренно вводит удручающий пейзаж в конце романа «История о пропащем ребёнке», показывая душевные страдания главной героини: символика «упадка», «запустения», «власть тёмных сил», а затем «награда» через «искупление грехов», через очистительное начало, в котором явны противоборствующие силы не только вне человека, но и внутри одного человека.

Лену, в отличие от Лилы, городом, в котором родилась, совершенно не интересовалась: *Я родилась в столько лет прожила в Неаполе, но так ничего о нем и не узнала. Я во второй раз собиралась бежать из города* [9, с. 451].

Но город не отпускает героиню романа: *К сожалению, десятилетия спустя мне пришлось признать, что я ошибалась: бежать было некуда* [13, с. 23].

Анализируя такие разные описания одного и того же города сквозь призму главных героинь, можно с уверенностью сказать: за красотой и праздностью Неаполя скрывается сотни тайн и загадок. В данном произведении описание города даётся детально, подробно и точно, жители города с ним тесно связаны, он психологически влияет на них, их поступки и чувства. Анализ текстовых фраг-

ментов даёт возможность «воссоздать» Неаполь в его непосредственной связи с внутренним состоянием героинь, мы видим живой, развивающийся город, который совмещает в себе противоположные начала. За красотой Неаполя с его богатейшей историей, огромным портом, морем, кораблями, замками, Везувием [9, с. 452] скрывается *разруха, коррупция и нищета, материальная и духовная* [9, с. 452]. Неаполь выступает в качестве эмблемы произведения, становится движущей силой повествования.

Таким образом, доминантным образом «Неаполитанского квартета» выступает двуликость Неаполя, пространство которого является формой выражения различных непространственных категорий.

Библиографический список

1. Лотман Ю. *В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь*. Москва: Просвещение, 1988.
2. Бахтин М.М. *Эпос и роман*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000.
3. Есин А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2000.
4. Абилова Ф.А. *Топос Венеции в новеллах Томаса Манна и Д. Дью Морье*. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_27285567_95539224.pdf
5. Есин А.Б. *Психологизм русской классической литературы*: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1988.
6. Ишкина Е.Л. *Автор и герой в русской литературе XX века*: учебно-методическое пособие. Москва: ФЛИНТА, 2018.
7. *Эксклюзивное интервью, в котором Елена Ферранте рассказывает о процессе создания «Неаполитанских романов»*. Available at: <https://www.livelib.ru/translations/post/35624-eksklyuzivnoe-intervyu-v-kotorom-elena-ferrante-rasskazyvaet-o-protsesse-sozdaniya-neapolitanskikh-romanov>
8. Запорожец О. *Микроурбанизм*. Available at: <https://postnauka.ru/video/42798>
9. Ферранте Э. *История о пропавшем ребенке*. Москва: Синдбад, 2018.
10. Клинг О. Топоэкрфрасис: место действия как герой литературного произведения (возможности термина). *Экрфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума*. Москва: Издательство «МИК», 2002: 97 – 110.
11. Ферранте Э. *Моя гениальная подруга*. Москва: Синдбад, 2018.
12. Фоминых Т.Н., Постнова Е.А. *Образ Италии в повести В.А. Каверина «Косой дождь»*. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_17063617_32653481.pdf
13. Ферранте Э. *Те, кто уходит, и те, кто остается*. Москва: Синдбад, 2018.
14. Ферранте Э. *История нового имени*. Москва: Синдбад, 2018.
15. Минералова И.Г. *Анализ художественного произведения: стиль и внутренняя форма*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2016.

References

1. Lotman Yu. *V shkole po'eticheskogo slova: Pushkin. Lermontov. Gogol'*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
2. Bahtin M.M. *Epos i roman*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000.
3. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA: Nauka, 2000.
4. Abilova F.A. *Topos Venecii v novellah Tomasa Manna i D. Dyu Mor'e*. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_27285567_95539224.pdf
5. Esin A.B. *Psihologizm russoj klassicheskoi literatury*: Kniga dlya uchitel'ya. Moskva: Prosveschenie, 1988.
6. Ishkina E.L. *Avtor i geroy v russoj literature XX veka*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: FLINTA, 2018.
7. *Eksklyuzivnoe interv'y u, v kotorom 'Elena Ferrante rasskazyvaet o protsesse sozdaniya 'Neapolitanskikh romanov'*. Available at: <https://www.livelib.ru/translations/post/35624-eksklyuzivnoe-intervyu-v-kotorom-elena-ferrante-rasskazyvaet-o-protsesse-sozdaniya-neapolitanskikh-romanov>
8. Zaporozhets O. *Mikrouurbanizm*. Available at: <https://postnauka.ru/video/42798>
9. Ferrante E. *Istoriya o propavshem rebenke*. Moskva: Sindbad, 2018.
10. Kling O. Topo'ekfrasis: mesto dejstviya kak geroy literaturnogo proizvedeniya (vozmozhnosti termina). *Ekrfrasis v russoj literature: trudy Lozannskogo simpoziuma*. Moskva: Izdatel'stvo «MIK», 2002: 97 – 110.
11. Ferrante E. *Moya genial'naya podругa*. Moskva: Sindbad, 2018.
12. Fominyh T.N., Postnova E.A. *Obraz Italii v povesti V.A. Kaverina «Kosoj dozhd'»*. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_17063617_32653481.pdf
13. Ferrante E. *Te, kto uhodit, i te, kto ostaetsya*. Moskva: Sindbad, 2018.
14. Ferrante E. *Istoriya novogo imeni*. Moskva: Sindbad, 2018.
15. Mineralova I.G. *Analiz hudozhestvennogo proizvedeniya: stil' i vnutrennyaya forma*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA: Nauka, 2016.

Статья поступила в редакцию 27.03.19

УДК 821.161.1

Shakhbanova A.R., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Dagestan Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

VARIETIES OF COMPOUND WORDS IN THE LEZGIN LANGUAGE. The object of the article is the variety of self-complex words in the Lezgin language. It is noted that the basic structure is one of the ancient types of word formation in this language. The study of the structure of composite combinations and compound words makes it possible to see the rules of compatibility of roots and to define which of them are most productive in the Lezgin language. The basis in the Lezgin language may coincide with the word form as a whole or with the root. It as a part of the word form does not have its own formal or phonemic side, it always includes various combinations of other morphs or consists of one of them – the root. The article concludes that the analysis of the Lezgin varieties of compound words of Lezgin language suggests that in Lezgin exist many types, species and subgroups of composite additions that differ in their morphological, lexical-semantic and structural components.

Key words: Lezgin language, word structure, composites-combinations, composites-additions, types of word formation, morphological, lexical-semantic, grammatical, nominal morphology, adverbs, nouns, verbs, adjectives, numerals.

A.P. Шахбанова, канд. филол. наук, ст. преп. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

РАЗНОВИДНОСТИ СОБСТВЕННОСЛОЖНЫХ СЛОВ В ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Объектом исследования данной статьи являются разновидности собственносложных слов в лезгинском языке. Отмечается, что основослоложение является одним из древних видов словообразования в данном языке. Изучение структуры композитных сочетаний и сложений делает возможным выявить, какие именно правила сочетаемости основ являются наиболее продуктивными и наполненными в лезгинском языке. В статье показано, что основа в лезгинском языке может совпадать со словоформой в целом или же с корнем. Она как часть словоформы не имеет своей собственной формальной или же фонематической стороны, она всегда включает в себя различные комбинации других морфов или же состоит из одной из них – корня. Между компонентами сложных слов встречаются разные взаимоотношения. В одних случаях одна из основ либо примыкает к другой, либо сочетается с ней в качестве зависимого компонента новообразования, в других случаях обе основы выступают как равноправные. В статье делается вывод о том, что в лезгинском языке проведённый анализ разновидностей собственносложных слов лезгинского языка позволяет сделать вывод о том, что в лезгинском языке наличествует множество типов, видов и подгрупп композитных сложений, которые отличаются по своим морфологическим, лексико-семантическим и структурным составляющим.

Ключевые слова: лезгинский язык, основослоложение, композиты-сочетания, композиты-сложения, типы словообразования, морфологический, лексико-семантический, грамматический, именная морфология, наречия, существительные, глаголы, прилагательные, числительные.

Основосложение – один из древних типов словообразования в лезгинском языке. Сложные слова составляют значительную часть словарного богатства лезгинского языка. Они пронизывают всю систему лезгинского языка, в особенности глагольную. Но множество сложных слов есть и в именной морфологии. Богата ими диалектная и разговорная речь.

Основа в лезгинском языке всегда может выражать значение, она может совпадать со словоформой в целом или же с корнем. С морфематической точки зрения наиболее существенно то, что основа как часть словоформы не имеет своей собственной формальной или же фонематической стороны, она всегда включает в себя различные комбинации других морфов или же состоит из одной из них – корня.

Сложными образованиями в лезгинском языке являются названия флоры и фауны, явлений природы, наименования различной бытовой утвари, наименования пищи, названия действий, состояний и т. д.

Основосложение остаётся одним из основных путей обогащения словарного состава на современном этапе развития лезгинского языка.

Как отмечает Т.Л. Тагирова «Проблемы словообразовательного моделирования недостаточно изучены на материале лезгинского языка. Предшествующие периоды его изучения характеризуются накоплением значительного эмпирического материала, послужившего надёжной базой для последующих исследований. Однако ряд конкретных вопросов словообразования ждёт более глубоких обобщений, которые позволят преодолеть атомарный подход к истолкованию практического материала и провести его развёрнутый анализ на фоне обращения к области лексики и грамматики лезгинского языка» [1].

Слова, образованные по способу основосложения, в лезгинском языке обнаруживают большое разнообразие. Они различаются в зависимости от того, чем являются их компоненты по отношению друг к другу. Они могут быть разными основами, могут быть и одной и той же основой.

Исходя из этого, сложные слова лезгинского языка делятся на две группы: собственносложные слова (слова, состоящие из разных основ) и повторы одной и той же основы.

Данные группы сложных слов в лезгинском языке составляют достаточно большой пласт. «Сложение с сочинительным отношением компонентов в современном лезгинском языке имеет место, как правило, в парных словах. Компоненты парных слов между собой равноправны и независимы: *кхын-чурун* «грамота» < *кхын* «писать» + *чурун* «вычеркивать», *гъарай-звер* «крик, шум» < *гъарай* «сильный крик» + *звер* «зов, призыв». В лезгинском языке образований с этим типом отношений компонентов довольно много. Значение таких слов объединительное, имеет прямую связь с семантикой составляющих основ, обычно носит обобщающий или же усиливающий характер» [2].

Отметим, что между компонентами таких сложных слов встречаются разные взаимоотношения. В одних случаях одна из основ либо примыкает к другой, либо сочетается с ней в качестве зависимого компонента новообразования, в других случаях обе основы выступают как равноправные, независимые друг от друга компоненты сложного слова.

Как отмечает З.О. Селимова, «Активность разных частей речи в образовании сложных слов не одинакова. Основосложение, являясь очень продуктивным в области имен существительных, совсем слабо проявляется в прилагательных и числительных. Следовательно, сложные существительные являются самыми многочисленными и разноструктурными среди сложных имён. Соответственно с количеством сложные существительные обнаруживают и самое большое разнообразие и пестроту по типам и моделям, по происхождению и соотношениям между компонентами и по другим параметрам. Сложные существительные в своём большинстве выступают в качестве наименований предметов и явлений, относящихся к различным сферам лезгинской культуры: науке, религии, художественному творчеству, хозяйской деятельности» [3].

По данному признаку, т. е. исходя из данного различия, собственносложные слова делятся на два вида: композиты-сочетания и композиты-сложения.

Композиты-сочетания образуются на основе лексикализованных устойчивых словосочетаний, восходящих к обычным синтаксическим сочетаниям двух слов, которые входят в одно предложение.

Значительная часть таких сложных образований лезгинского языка с точки зрения синтаксиса относятся к так называемым определительным словосочетаниям и являются застывшими объединениями имени с именем. Здесь встречаются формы имени прилагательного и имени существительного, формы И.П. имени существительного с формой Р.П. существительного и т. д.

Как утверждает Р.И. Гайдаров, «в первых двух случаях первое из сочетающихся слов примыкает ко второму, а в третьем случае второй компонент управляет первым, который и в составе сложного слова может сохранить полностью или в усечённом виде аффикс родительного падежа. Разумеется, в составе сложного слова указанный падежный аффикс перестаёт выполнять те связующие функции, которые он выполнял при создании словосочетания по заданиям синтаксиса, его грамматическое значение как бы выхолащивается» [4].

Лезгинский язык не имеет специальных средств, соединяющих сложные образования. Не характерно лезгинскому языку и ритмико-организационная организация (интонация) сложного композита-сочетания, которая может быть свой-

ственной свободному или устойчивому словосочетанию. Такое фонетико-грамматическое устройство композитов-сочетаний и словосочетаний (независимо от лексикализации) сильно усложняет установление границы между данными категориями.

Фонетические изменения, происходящие в композитах-сочетаниях, в большинстве своём сводятся к сокращению одного из компонентов (либо первого, либо второго). Это происходит за счёт безударных слогов стыкового расположения. К примеру, в именных образованиях обычно частично или полностью утрачиваются падежные показатели первого компонента. В сложных же глагольных формах могут выпадать начальные звуки второго компонента (это чаще всего бывает вспомогательный глагол). Второй компонент также может лишиться ударения, которое имелось у него в составе словосочетания.

Но эти изменения в компонентах не составляют большую особенность сложных образований. Такие изменения происходят в потоке речи часто (в особенности на стыке элементов сочетаний) [5].

Некоторые моменты дают возможность определить разницу между словами-сочетаниями и соответствующими словосочетаниями. В словосочетаниях возможное сокращение таких элементов не является главным. Поэтому возникает само сочетание таких слов, которые находятся между собою в синтаксической связи. В лезгинском языке встречается и такая форма, как *арабад чарх* и следующая, как форма *арабадин чарх* «колесо арбы». Как видим, в сложных словах это сокращение входит в составной элемент сложной структуры. Композит разрушает восстановление утраченных звуков. Здесь вместо композита образуется, точнее, восстанавливается, сочетание двух самостоятельных слов. В данном случае значение не совпадает со значением композита.

Исходя из характера и глубины изменения компонентов, а также по степени их слияния, композиты-сочетания в лезгинском языке делятся на четыре группы:

- 1) композиты, в которых материальные изменения не произошли (например, *ирид-ранг* – «семь+цвет» – радуга);
- 2) композиты, в которых произошли небольшие изменения, например, *санбар* «множество» – *гъанбар* «куча»;
- 3) композиты, в которых один из компонентов утратил своё значение и стал несоотносимым с каким-либо самостоятельным словом. Например, *цегърыкъ* «цветок азалия» (первая часть *цегъ* «коза» лишь имеет значение), а в слове *цицвах* «тетя по отцу» (имеет значение лишь второй компонент *вах* «сестра») и т. д. Отметим, что таких композитов в лезгинском языке встречается немного;
- 4) композиты, когда оба компонента терпят изменения: *баде* «бабушка» – *бубадин* «отца» + *диде* «мама» и т. д.

Сложные композиты-сочетания в лезгинском языке, исходя из лексико-грамматической принадлежности, не обнаруживают большого разнообразия. Грамматически они оформляются следующим образом: либо как глаголы, либо как существительные. И в зависимости от частеречной принадлежности их компонентов и их комбинации в составе композита, они делятся на следующие виды:

1. Сложные слова-сочетания, состоящие из двух имён существительных. Такие слова образованы в большинстве своём по одной модели (первый компонент – имя существительное в Р.п., второй компонент – имя существительное в И.п.): *руфункал* «обжора» – *руфун* (форма Р.п.) «желудок» + *кал* «корова», *къванцигивин* «каменный уголь» – *къванци* (форма Р.п.) «камень» + *цигивин* «уголь» и т. д.;
2. Сложные слова-сочетания, которые состоят из имени прилагательного и имени существительного. Таких слов в лезгинском языке насчитывается небольшое количество: *къайи-хана* «холодное помещение» – *къайи* «холодное» + *хана* «помещение»;
3. Сложные слова-сочетания, состоящие из причастия и имени существительного. Они встречаются в лезгинском языке в единичных случаях: *рик1евайди* «то, что в сердце» – *рик1* «сердце» + *евайди* «тот, который»;
4. Сложные слова-сочетания, состоящие из числительного и имени существительного: *къевечел* «развилка» – *къевеч* «две» + *вел* «ветки» (две ветки), *иричарар* «сычуг» – *ири* «семь» + *чарар* «слоев» и т. д.;
5. Сложные слова-сочетания, состоящие из имени существительного и глагола;
6. Сложные слова-сочетания, состоящие из имени прилагательного и глагола;
7. Сложные слова-сочетания, состоящие из наречия и глагола;
8. Сложные слова-сочетания, состоящие из двух глаголов.

Композитам-сложениям, состоящим из двух взаимопримыкающих основ, в лезгинском языке свойственны следующие особенности: стык основ, входящих в композит-сложение, отмечается паузой; первый компонент произносится громче второго; порядок следования компонентов в сложных словах-сложениях неизменный; слово и формообразующие аффиксы присоединяются ко второму компоненту; компоненты композитов-сложений могут обозначать предметы и явления, которые относятся как к одному семантическому кругу, так и к другим семантическим сферам; значение композита-сложения имеет прямую связь с семантикой составляющих основ, в какой-то степени носит даже усиливающий характер.

Исходя из наличия и отсутствия самостоятельного лексического значения, композиты-сложения в лезгинском языке делятся на три вида:

1) Композиты, в которых оба компонента обладают самостоятельным лексическим значением: кхын-ч1урун «грамота» (букв. кхын «писать» + ч1урун «стирать написанное»);

2) Композиты, в которых самостоятельное лексическое значение имеет только один (первый) компонент: *шел-хвал* «плач» – *шел* «плач» + *хвал* отдельно не употребляется;

3) Композиты, в которых самостоятельное лексическое значение имеет только один (второй) компонент: *нече-шумуд* «несколько» (*нече* самостоятельно не употребляется, *шумуд* «сколько»).

По своим семантическим отношениям отличаются следующие виды композитов-сложений: композиты, компоненты которых являются синонимами: *кар-к1валах* «дело» – *кар* «дело» + *к1валах* «работа»; композиты, компоненты которых являются антонимами: *к1ани-т1ак1ан* «желаемое-нежелаемое»; композиты, компоненты которых обозначают предметы и явления одной и той же семантической сферы и не имеют между собой ни синонимических, ни антонимических отношений: *сила-мад* «вот-вот» – *сила* «сейчас» + *мад* «ещё раз».

Исходя из члененной принадлежности, композиты-сложения делятся на следующие группы:

Композиты-сложения существительные: *ламшарк1унт1* «игра чехарда» – *лам* «осел» + *шарк1унт1* «осленок», *кьец1ил-ц1ийи* «обновка» – *кьец1ил* «голый» + *ц1ий* «новый», *чилер-цавар* «мир, вселенная», *гун-кьачун* «купля-продажа» и т. д.

Композиты-сложения числительные: *кьуд-вад* «примерно четыре-пять», *сад-кьуд* «примерно один два» и т. д. Подобные сложения обозначают приблизительное количество чего-либо.

Композиты-сложения наречия: *фад-фад* «быстро», *геж-геж* «поздно», *яваш-яваш* «потихоньку», *газь-газь* «иногда» и т. д. Композиты-наречия образуются из наречий разных разрядов или существительных, которые обозначают время или место. Один из компонентов может иметь усилительный характер.

Композиты-сложения глаголы: *тух-хьун* «насытиться», *кур-хьун* «ослепнуть» и т. д. Подобных глаголов в лезгинском языке представлено немного.

Типы сложных слов по лексико-грамматическому характеру компонентов весьма разнообразны. В качестве компонентов способны выступать слова практически всех частей речи, они различаются лишь своей продуктивностью. Основообразование, являясь очень продуктивным в области имён существительных, совсем слабо проявляется в прилагательных и числительных.

Таким образом, проведённый анализ разновидностей собственносложных слов лезгинского языка позволяет сделать вывод о том, что в лезгинском языке наличествует множество типов, видов и подгрупп композитных сложений, которые отличаются по своим морфологическим, лексико-семантическим и структурным составляющим. Вместе с тем изучение структуры композитных сочетаний и сложений позволяет выяснить, какие именно правила сочетаемости основ являются наиболее продуктивными и наполненными в лезгинском языке.

Библиографический список

1. Тагирова Т.Л. *Сложные глаголы в словообразовательных гнездах лезгинского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала. 2008.
2. Султанова А.В. Словообразование имен существительных в лезгинском языке. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки*. Махачкала, 2011.
3. Селимова З.О. *Структурная и лексико-грамматическая характеристика сложных имен в современном лезгинском литературном языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала. 2009: 18.
4. Гайдаров Р.И. *Лексика лезгинского языка*. Махачкала, 1966.
5. Гаджиев М.М. *Синтаксис лезгинского языка. Часть 1. Простое предложение*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1954.

References

1. Tagirova T.L. *Slozhnyye glagoly v slovoobrazovatel'nykh gnezдах lezginского yazyka*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala. 2008.
2. Sultanova A.V. Slovoobrazovanie imen suschestvitel'nykh v lezginском yazyke. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. Mahachkala, 2011.
3. Selimova Z.O. *Strukturnaya i leksiko-grammaticheskaya harakteristika slozhnykh imen v sovremennom lezginском literaturnom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala. 2009: 18.
4. Gajdarov R.I. *Leksika lezginского yazyka*. Mahachkala, 1966.
5. Gadzhiev M.M. *Sintaksis lezginского yazyka. Chast' 1. Prostoe predlozhenie*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1954.

Статья поступила в редакцию 21.03.19

УДК 82

Abdurakhmanova A.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Linguistics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: abdurahmanova-005@mail.ru

Terekhova N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General Linguistics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nelli649729@mail.ru

COMPARATIVE TYPOLOGICAL ANALYSIS OF DERIVATIONAL. RUSSIAN AND KUMYK LANGUAGES. The article is dedicated to teaching Russian word formation under the conditions of national-Russian bilingualism, where it involves the implementation of the educational process based on the speech experience of students and taking into account the peculiarities of the word-formation system of their native language in comparison with Russian. When studying the derivation of the nouns of the Dagestan national school, it is important to conduct a comparative-typological analysis of the derivational systems of the Russian and Kumyk languages for linguistic purposes, to establish a typology of derivational errors. The authors concluded that the analysis of derivational patterns of nouns reveals the nature of passing the meaning of affixes in the Kumyk language. Their account will provide early correction of possible lexical-semantic errors of Kumyk students, consider the impact that transposition and interference on mastering Russian.

Key words: word-formation system, interference influence of native language, linguistics, morphemes, linguistics.

А.Г. Абдурахманова, канд. пед. наук, доц. каф. общего языкознания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: abdurahmanova-005@mail.ru

Н.В. Терехова, канд. филол. наук, доц. каф. общего языкознания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nelli649729@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ РУССКОГО И КУМЫКСКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена обучению русскому словообразованию в условиях национально-русского двуязычия, где предполагает реализацию учебного процесса на основе речевого опыта школьников и с учётом особенностей словообразовательной системы их родного языка в сравнении с русским. При изучении словообразования имён существительных дагестанской национальной школы, важно провести сопоставительно-типологический анализ словообразовательных систем русского и кумыкского языков в лингводидактических целях, установить типологию словообразовательных ошибок. Авторы пришли к выводу о том, что проведённый анализ словообразовательных моделей имен существительных позволил выявить характер передачи различных значений аффиксов и их оттенков в кумыкском языке. Их учет позволит заранее предупреждать возможные лексико-семантические ошибки учащихся-кумыков, учесть влияние транспозиции и интерференции на овладение русским языком.

Ключевые слова: словообразовательная система, интерферентное влияние родного языка, языкознание, морфемы, лингвистика.

Проблема содержательной стороны языка – прежде всего семантики производных лексических единиц – прямо и непосредственно связана с вопросами словообразования. На важное место последнего в общей лингвистической системе указывал еще В.В. Виноградов. Словообразование является, по его выражению, «с одной стороны, связующим звеном между основным словарным фондом и грамматикой языка, а с другой – оно определяет формы и виды связей и взаимодействий основного словарного фонда с общим словарным составом языка» [1, с. 186]. Из этого следует, что реальные возможности овладения лексическим фондом языка заложены, прежде всего, в изучении его словообразовательной системы, ибо именно производные слова и составляют основную массу лексики. Процесс овладения структурой и законами образования слов того или иного неродного языка предполагает развитие умения устанавливать определенные ассоциативные связи, аналогии, составлять и разграничивать соответствующие факты контактирующих в учебном процессе лингвистических (в данном случае словообразовательных) систем. Практическое владение словообразовательными моделями обогащает лексический запас школьников, облегчает им понимание иноязычных слов, словосочетаний, предложений, текстов по догадке, способствует лучшему усвоению грамматического строя изучаемого языка, а также более продуктивному развитию и совершенствованию речевой компетенции. Важным условием оптимизации данного процесса представляется выявление методически релевантных сходств и различий в морфологической структуре слова и способах словообразования русского и родного языков на основе проведения сопоставительно-типологического анализа двух словообразовательных систем. Проводимое в настоящей работе сопоставление словообразовательных систем русского и кумыкского языков не претендует на исчерпывающую полноту, так как осуществляется в лингводидактических целях. Такой анализ будет носить характер соотношения основных типологических характеристик русского словообразования относительно кумыкского.

Рассмотрим особенности морфологической структуры слова в русском и кумыкском языках. Наиболее характерным для структуры русского слова является то, что в подавляющем большинстве случаев оно может быть расчленено на корень, основу, словообразовательные и словоизменительные морфемы. Например, в слове *шахматистка* выделяются корень *шахмат-* и словообразовательные морфемы *-ист-* и *-к*, образующие основу *шахматистк-* а также словоизменительный аффикс *-а*.

«Корневая морфема является основой, стержневой частью слова. Она выражает основное лексическое значение. Все остальные, служебные морфемы лишь конкретизируют значение корня, то есть выражают различные грамматические или словообразовательные значения слова» [2, с. 17].

Как и в русском языке, так и в кумыкском, разница между корнем и основой заключается в том, что корень выражает общее лексическое значение ряда слов, а основа – частное лексическое значение отдельного слова. Значение основы более определенное, чем значение корня. В ряде слов основа их равна корню, так как не содержит других звучащих частей: *отец*, *город* – в русском языке; *гез* «глаз», *тав* «гора» – в кумыкском языке.

При определении корня, в первую очередь, следует учитывать семантическую общность, так как однокоренные слова – могут не совпадать в звукобуквенном отношении, сравним: русские: *мельница* кумыкские: *тирмен* «мельница» – *тирменчи* «мельник».

Семантические связи вариантов корней в приведенных выше примерах из русского и кумыкского языков позволяют осознать, что перед нами слова с одним и тем же корнем. В этой связи необходимо сравнивать производящие и производные основы, научиться раскрывать значение производного через значение исходного слова, одновременно обращая внимание на варианты корня. Это позволяет учащимся распознавать не только «чистые корни», но и корни, осложненные морфонологическими явлениями: чередованием, усечением. Умение правильно подбирать родственные слова очень важно для обогащения речи, семантизации слов, а также для выработки навыков правописания слов с безударными гласными в корне.

Корни неоднородны по своей самостоятельности в структуре слова. Они бывают свободные и связанные. Свободными называются корни, которые могут существовать в «чистом» виде, то есть без суффиксов и приставок. Они составляют в русском языке преобладающее большинство: *железный*, *золотой*, *дубок*... Корни этих слов могут употребляться и в производных словах: *железо*, *золото*, *дуб*.

Значение некоторых связанных корней сравнительно выразительно. Например, значение корня – *ключ-* в словах *включить*, *выключить*, *отключить*. Значение же других связанных корней маловыразительно, они вообще с трудом воспринимаются как корни: корень *-у-* в словах *обуть*, *разуть*, *-й-* в словах *подойти*, *отойти*, *зайти*. *-де-* в словах *одеть*, *надеть*, *раздеть*. Значение аффиксов в этих словах выразительнее, чем значение корня. И, тем не менее, основное значение слова выражает именно корень, а не аффиксы. Подобных корней не так много, но они есть, и их членение представляется определенной трудностью для учащихся национальных школ. Поэтому для самостоятельного разбора рекомендуется предлагать учащимся слова со свободными корнями. Связанные корни встречаются и в кумыкском языке. Следует обратить внимание на то, что корни многих глаголов кумыкского языка состоят из одного и двух звуков. К ним присоединяются различные аф-

фиксы и образуются соответствующие глагольные формы: *тэкмек* «литье»; *язмак* «писать».

В числе известных разновидностей аффиксации наиболее продуктивным и распространенным в обоих языках является суффиксальный способ, состоящий в образовании новых слов путем прибавления к образующей основе суффиксальной морфемы.

В кумыкском языке, как и в русском, суффикс имеет лексическое и грамматическое значение, то есть он служит для образования слов или грамматических форм. В связи с этим различают суффиксы словообразовательные и формообразующие (словоизменительные). Такое разделение суффиксов в зависимости от их функций и семантики находим еще у И.А. Бодуэна де Куртене [3, с. 180].

В пределах суффиксального словопроизводства в русском языке учеными выделяются два подтипа в зависимости от количества входящих в основу суффиксов:

1) односуффиксальный, если в составе основы только один словообразовательный суффикс (*разведчик*)

2) двухсуффиксальный, если в составе основы имеются словообразовательные суффиксальные морфемы (*учительница*...)

Односуффиксальный подтип представлен большим количеством лексико-семантических моделей, что свидетельствует о его высокой продуктивности, и распространяется на образование имен существительных и прилагательных.

Суффикс присоединяется к основе слова (*земляне*, *учитель*), к целому слову присоединяются лишь агглютинативные суффиксы (*баловаться*, *где-то*, *что-нибудь*, *отнеси-ка*). Другие суффиксы к целому слову могут присоединяться только, если образующее, производящее слово представляет собой чистую основу: *дворик*, *садик*.

Если в производном слове несколько суффиксов, то только конечный суффикс указывает ту часть речи, к которой относится слово: *учительский* (*прил.*), *учительница* (*сущ.*).

В кумыкском языке к связанной или несвязанной основе могут последовательно присоединяются словообразовательные и словоизменительные суффиксы, причем словообразовательные суффиксы предшествуют словоизменительным, то есть они располагаются ближе к корневым морфемам, чем формообразующие игит-лик – «храбрость», *игит* – «храбрый».

В основном значении существительных, называющих лиц мужского пола передается описательно (*часовщик* – *сагъат уста*, *счастливец* – *насибли адам*) или с помощью адекватных суффиксов: – *чи* (*горец* – *тавлу*, *извозчик* – *арбачи*...).

Некоторые слова с суффиксами *-щик*, *-тель*, *-ист*, *-ник*, *-арь* заимствуются (аптекарь, прогульщик, избиратель, штангист, дарвинист) и ряду слов с суффиксом *-ец* соответствует непроизводное слово (*хитрец* – *ильбис*, *глупец* – *авлия*, *несчастный* – *насибсиз*).

Среди моделей, образующих названия лиц женского пола, особенно характерны следующие.

- О+ -щиц-а: наборщица, скупщица, зимовщица и др.;
- О+ -щиц-а: летчица, буфетчица, разведчица, рассказчица и др.;
- О+ -ниц-а: школьница, пленница, странница, баловница и др.;
- О+ -к-а: студентка, богачка, абонентка, клиентка, пациентка и др.;
- О+ -ш-а: аптекарша, библиотекарша, майорша, кассирша и др.

Имеются и такие модели, которые образуют суффиксами лица без указания на принадлежность определенному полу: О -к(а), О+ -л(а), О-я(а) и т. д.: *ломака*, *неженка*, *выскачка*, *зубрила*, *бедняга*, *работяга* и др. Однако они являются малопродуктивными, что соответствует типологии морфологического строя русского языка, в системе которого присутствует грамматическая категория рода.

В кумыкском языке, морфологическая структура которого характеризуется отсутствием данной категории, нет и моделей, образующих названия лиц мужского или женского пола.

Принадлежность подобных имен существительных к мужскому полу может быть определена только в контексте. Итак, отсутствие адекватных суффиксов женского пола в кумыкском языке усложняет изучение русских суффиксов *-к(а)*, *-иц(а)* и требует пристального внимания к ним.

Способы передачи слов с суффиксами *-к(а)*, *иц(а)*, *-иц(а)* в кумыкском языке следующие:

- 1) слова заимствуются (*артистка*, *черкезница*, *заочница*),
- 2) сложным словом (*гармонистка* – *хомузчу*),
- 3) непроизводным словом (*невольник* – *кьараваш*),
- 4) описательно (*трактористка* – *трактор гъайдай*, *воспитательница* – *тарбия берювчу*, *домашко* – *гиччи эси уй*, букв: «старый, заброшенный дом», *мамочка* – *ана* : *аялу ана* «дорогая мама»).
- 5) с помощью классных показателей в начале слова (*предводительница* – *башчисы*),
- 6) с помощью суффиксов *-ы*, *-у* – и классных показателей (*плутовать* – *ялкъан айтмак*, *плутовка* – *ялгъанчы*, *должница* – *борчулу*).

В кумыкском языке аналогичные оттенки значений передаются аналитической формой, то есть описательно.

Количество суффиксов для образования существительных, обозначающих животных, в современном русском языке невелико. Названия самок животных образуются при помощи суффикса *-иц(а)*: *львица*, *медведица*. Для образования

названий детенышей и молодых животных используются суффиксы **-онок**, **-енок** (во множественном числе **-ам(а)**, **-ям(а)**).

Названия детенышей обычно образуются от основ, называющих взрослых животных: волк – волчонок, тигр – тигренок. Однако, некоторые названия не соотносимы с наименованием взрослых животных: курица – цыпленок, корова – теленок, свинья – поросенок, лошадь – жеребенок.

В дагестанских языках, в том числе и в кумыкском, отсутствуют суффиксы, с помощью которых образуются названия детенышей и самок.

Им соответствует в основном полнзначное слово: иц- соответствует слову тиши «самка» (*медведица – аюв*), а суффиксы **-онок/-енок** – слово баласы «детеныш», «птенец» (*котенок – мишик бала*). И лишь несколькими словами соответствует непроизводное слово: *теленок-бызав*, *ягенок –кюзу*).

Суффиксы субъективной оценки широко представлены в русском языке. Это и суффиксы, придающие именам существительным уменьшительное ласкательное значение (*березка, яблочко, столик, стаканчик, диванчик, ветерок, паренек, замочек, гнездышко, солнышко*), и значение пренебрежительности (*бумажонка, душонка, лошаденка, избенка*), и увеличительное значение (*морозище, рыбака*). Суффиксы **-ушк-**, **-юшк-** образуют слова со значением ласкательности (*полюшко, хлебушко, дедушка, нянюшка*) и с уменьшительно-ласкательным значением (*болтушка, хохотушка*). Суффикс **-ец** образует существительные мужского рода с ласкательно-уничтожительным значением (народец, морозец, братец). Со значением ласкательности образуют слова суффиксы **-оньк-**, **-еньк-**: *березонька, доченька, дороженька*. А суффикс **-ишк-** придает слову оттенок пренебрежительности, презрительности, а иногда снисходительной иронии, ласковости: *братишка, сынишка, плутишка, землишка, умшико, письмишко*...

Присоединение суффикса к производящей основе часто связано с морфологическими изменениями: чередованием, усечением, наращением, наложением. Морфологические изменения, происходящие в русских словах, будут понятнее ученикам-кумыкам, если привлечь материал родного языка, ибо в кумыкском языке, тоже при словообразовании и словоизменении фонетический

облик слова может изменяться до неузнаваемости благодаря различным морфологическим явлениям или сочетанию этих явлений в слове.

1. Чередование звуков:

- конечных гласных: *ильму «наука» – ильм-улукъ «научный»*

- гласного в основе, выпадение конечного сонорного **н**: *сыр «краска» – сыр-лар «краски» (e/а)*, н выпадает;

- в обоих гласных звуков: *тери «шкура» – тери-пер «шкуры»*.

- м-н, выпадение второго гласного: *япуракъ «лист» – япуракъ-лар «листья»*.

- ассимиляция корневого гласного: *йыр «песня» – йыр-лар «песни»*

- наращение гласных **а**, **о**, **у**, **и**: *дин «религия» – дин-ли «религиозный»*.

Большинство суффиксов, употребляющихся в языке, исконно русские, но имеется также ряд заимствованных (**-изм**, **-аци(я)**, **-ер**, **-тор**, **-озн(ый)**).

Наряду с активными суффиксами в современном русском языке немало пассивных и даже единичных (*пас-тух, кон-юх, нов-ичок, власт-елин, дорог-овизна*).

«Богатство суффиксальной системы русского языка дает возможность выразить не только оттенки значений, но и очень тонкие стилистические оттенки слов: *дом, домишко, мама, мамуля, мамаша, маменька*...» [4, с. 35].

Как видим, русский язык очень богат средствами выражения эмоциональной окраски. Практическое усвоение существительных с суффиксами субъективной оценки представляет для нерусских учащихся, в частности для кумыков, большие трудности, т. к. в их родном языке нет.

Проведенный сопоставительный анализ словообразовательных моделей имен существительных позволяет выявить характер передачи различных значений аффиксов и их оттенков в кумыкском языке. Учет этого позволит заранее предупреждать возможные лексико-семантические ошибки учащихся-кумыков, учесть влияние транспозиции и интерференции на овладение русским языком.

Практическое усвоение приставок представляет для учащихся-кумыков большие трудности. Объясняется это тем, что в родном языке отсутствует такая морфема, как приставка.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии. *Исследования по русской грамматике*. Москва, 1975.
2. Аликуберов К.А. *Изучение словообразования имен существительных русского языка в IV-VI классах дагестанской национальной школы*. Махачкала, 1980.
3. Бодуэн де Куртене. *Избранные труды по общему языкознанию*. Москва, 1963; Т. 2.
4. Алиханов С.З. *Словообразование кумыкского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1994.

References

1. Vinogradov V.V. Slovoobrazovanie v ego otnošenii k grammatike i leksikologii. *Issledovaniya po russoj grammatike*. Moskva, 1975.
2. Alikberov K.A. *Izuchenie slovoobrazovaniya imen suschestvitel'nyh russkogo yazyka v IV-VI klassah dagestanskoj nacional'noj shkoly*. Mahachkala, 1980.
3. Bodu' en de Kurtene. *Izbrannye trudy po obshchemu yazykoznaniiu*. Moskva, 1963; T. 2.
4. Alihanov S.Z. *Slovoobrazovanie kumyyskogo yazyka*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1994.

Статья поступила в редакцию 09.04.19

УДК 81.246.2

Arsakaeva Kh.S., senior teacher, Russian Language Department, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

COMPLIMENT IN VOICE BEHAVIOR IN RUSSIAN AND CECHEEN SPEECH IN BILINGUAL CHILDREN. The work is dedicated to the speech formulas of etiquette in the Russian and Chechen speech of Chechen bilinguals and the comparative analysis of such formulas in the named languages. Considering this type of etiquette formulas and behavior, the author pays attention to the speech perception of Chechens in communication not only in their own language, but also in Russian. The study of the problem in this aspect makes it possible to establish that there are no very significant differences in the speech behavior of Chechens and Russians in the selection and use of complimentary units – words and expressions – although, of course, in the speech of Chechens in their own language and in Russian manifested features due to the influence of the ethnically specified component in the behavior. It is noted that many established parallels in the speech behavior of Chechens and Russians indicate a common spiritual and cultural life and a high level of intercultural communication between the two peoples and in general – all the peoples of Russia. Some specific ethno-and religiously colored wordings of compliments that are not found in Russian speech (etiquette) culture and those related to interpersonal relationships of people are identified and analyzed.

Key words: Chechen language, Russian language, speech etiquette, speech behavior, etiquette formula, complex, complimentary vocabulary, complimentary expression, intercultural communication.

X.C. Арсакаева, ст. преп. каф. русского языка, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

КОМПЛИМЕНТ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ В РУССКОЙ И ЧЕЧЕНСКОЙ РЕЧИ ЧЕЧЕНЦЕВ-БИЛИНГВОВ

Эта статья из цикла, посвященного речевым формулам этикета в русской и чеченской речи чеченцев-билингвов и сопоставительному анализу таких формул в названных языках. Рассматривая эту разновидность этикетных формул и поведения, мы уделяем внимание и речевому поведению чеченцев в общении не только на своем родном языке, но и на русском. Рассмотрение проблемы в таком аспекте позволяет установить, что очень существенных различий в речевом поведении чеченцев и русских в подборе и использовании комплиментарных единиц – слов и выражений – нет, хотя, конечно, в речи чеченцев и на своем родном языке, и на русском проявляются особенности, обусловленные влиянием этнически заданного компонента в поведении. С удовлетворением отмечается, что многие устанавливаемые параллели в речевом поведении чеченцев и русских свидетельствуют об общности духовно-культурной жизни и высоком уровне межкультурной коммуникации двух народов и в целом – всех народов России. Выявлены и проанализированы некоторые специфические этно-и конфессионально окрашенные формулировки комплиментов, не находящие соответствий в русской речевой (этикетной) культуре, и те, которые связаны с межличностными отношениями людей.

Ключевые слова: чеченский язык, русский язык, речевой этикет, речевое поведение, этикетная формула, комплимент, комплиментарная лексика, комплиментарное выражение, межкультурная коммуникация.

Рассматривая роль сопоставления (и культур, и языков), С.Г. Тер-Минасова, отметив, что «взаимосвязь языков и культур, необходимость их соизучения не вызывает сомнения», переходит к важному методологическому замечанию и пишет: «... существенные особенности языка и тем более культуры вскрываются при сопоставлении, при сравнительном изучении языков и тем более культур», и «это настойчивое «тем более» призвано подчеркнуть особую неясность, невидимость культурного барьера на уровне одной культуры» [1, с. 33]. Действительно, одни и те же в лексическом отношении лексемы и формулы двух языков оказываются в содержательном отношении не совсем идентичными, когда мы обращаемся к культурной составляющей их семантики, в которую, несомненно, входит и этикет. Если смотреть на проблему шире, вряд ли может подлежать сомнению тот факт, что в языковой картине мира, отражающая реальность через культурную картину мира, при наличии многих признаков отражения в них общечеловеческих ценностей, содержит в себе и национальные компоненты. Это объясняют тем, что язык, представляющий собой идеальную, объективно существующую структуру, организует восприятие мира носителями этого самого языка, не переставая при этом быть системой чистых значимостей, которая «образует собственный мир, как бы наклеенный на мир действительный» [2, с. 75].

Рассмотрению взаимосвязи языка и культуры, проблемам речевого поведения коммуникантов, речевого общения носителей разных языков, межкультурной коммуникации посвящено много работ, выполненных на базе многих языков и культур. В этом плане нельзя не признать сильное отставание культурологов и языковедов Чечни в исследовании таких вопросов. До недавнего времени этими проблемами с опорой на чеченский язык и культуру чеченского народа практически никто не занимался. На собственно научной (этнографической, но в увязке с лингвистическими и иными аспектами) основе проблемы чеченского этикета рассмотрела этнограф З.Х.-А. Берсанова, в том числе в диссертации, посвященной этическому кодексу чеченцев «нохчалла» в историческом плане [3]. Но в своих статьях З.Х.-А. Берсанова обращается и к лингвистическим аспектам изучения чеченской этики. В том или ином объеме и в том или ином аспекте проблемы чеченской этики рассматривались, конечно, и ранее, но долгое время или ограничивались этико-философским подходом к проблеме, не углубляясь в связь языка и (этической) культуры, либо рассматривали проблему в публицистическом стиле. К собственно лингвокультурологическому подходу, рассмотрению проблем чеченской (и в целом вайнахской) этики в тесной связи с языком перешли сравнительно недавно, но за последние годы появилось уже несколько работ, в которых этническая ментальность чеченцев рассматривается в лингвистическом плане или и в лингвистическом тоже, в том числе посвященные коммуникативам (см. [4–8], при этом чеченский, или в целом вайнахский, лингвокультурологический материал все шире привлекается и учеными других регионов, в том числе и ученых юга России (см., напр., [9–13]).

Исходя из актуальности изучения лингвокультурологических проблем в тесной связи с этнической ментальностью чеченского народа и того значения, которое придается этому не только этнографами, но и руководством республики в лице главы ЧР [12], мы поставили перед собой в этой статье цель изложить результаты своего анализа части обширного материала коммуникатив чеченского языка, уделяя основное внимание сопоставлению этого материала с русскими коммуникативами.

Начнем с раскрытия содержания самих терминов, используемых нами в статье, – «комплимент» и производных от него.

Не исконно русское слово «комплимент» в русском языке хорошо прижилось и стало словообразовательной (производящей) базой для нескольких слов – существительного «комплиментарность», прилагательного «комплиментарный», наречия «комплиментарно» и даже (в разговорном стиле) существительных «комплиментчик» («тот, кто любит говорить комплименты») «комплиментщица» (то же лицо женского пола) (см. [10]). Из содержания и словарных толкований термина, и достаточно большого количества публикаций мы делаем вывод, что *комплимент* – это очень важный компонент речевого этикета, играющий большую роль в жизнедеятельности любого человека, не только характеризующий его умение контактировать, но и определяющий, как правило, успешность его деятельности или отдельных поведенческих поступков, определяющий психологический климат в коллективе общения; и т. д. Как известно, главная функция человеческой речи – это общение людей, а комплименты являются частью живой речи и в той или иной степени присутствуют в ней даже тогда, когда коммуниканты такой цели – сделать комплимент – не преследуют и они сами в своем поведении и репликах комплиментов не замечают. В человеческом общении даже в самых сложных, иногда и конфликтных ситуациях, расположить к себе человека, настроить его на доверительный и благосклонный к собеседнику контакт помогает совершенно простой способ – комплимент, который ввиду отсутствия термина в чеченском языке чеченцы обычно называют словосочетанием, довольно точно передающим суть термина. – «тамехьолудош». Расположить к себе комплиментом, наверное, несложно, но в том случае, если человек владеет самим искусством говорить комплименты, не просто говорить то, что может понравиться собеседнику, но сказать это так, чтобы это «задело струны души», было не просто понято, но вызвало самые положительные эмоции, настроило на желание продолжать общение.

Как известно, этикет – это совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы

обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда), но само внешнее проявление, как правило, отражает внутреннюю суть отношений. Разумеется, эти отношения должны быть взаимно доброжелательными и уважительными. Важная составляющая этикета – речевое поведение, то, как общаются люди друг с другом с помощью языковых средств – не только слов и предложений, составляемых по правилам соответствующего языка, но и тщательно подбираемых в соответствии с целью общения, наличием или отсутствием контактов между коммуникантами в прошлом, сложившихся до этого речевого акта отношений и т. д. Если коммуниканты в своем речевом общении соблюдают принятые для этой сферы нормы и правила, их высказывания и поведение становятся понятными и предсказуемыми для окружающих, такое поведение в рамках норм этикета раскрывает социальную роль участников общения и тем самым показывает говорящим, с кем они имеют дело, подсказывает, как следует действовать в той или иной, соответствующей целеустановкам говорящего или интересам обоих участников ситуации. И наиболее универсальным приемом, при мастерском исполнении которого практически всегда удается расположить к себе собеседника, является, безусловно, хороший комплимент. На материале многих других языков, особенно русского, лингвистические аспекты комплимента достаточно хорошо изучены, но, как мы уже отметили, выше, и эта, и многие другие вопросы речевого поведения и акта – комплимента в чеченском языке и в чеченской этике не вызывает сомнения. Несмотря на отсутствие терминологизированного обозначения самого понятия (ввиду отсутствия до недавнего времени самой терминологии как таковой), в чеченском языке, конечно, само понятие получило обозначение. Комплимент у чеченцев – это *тамехьодош*, или *там хуьлудош* (см. [11, с. 225], *хастаяр* (-вар, -дар, -бар).

Комплимент, сказанный вовремя и сделанный тактично, поднимает настроение у адресата, такая форма общения, заданная комплиментом, настраивает собеседника на положительное отношение к своему собеседнику, которого он вряд ли уже будет воспринимать как оппонента. Обычно комплимент уместен в начале разговора, при встрече, знакомстве или во время беседы, но нередко в реальной речевой практике комплимент делается и при расставании. Комплимент всегда приятен для того, кому он адресован, реакция на него практически всегда только положительная. Но есть такая разновидность комплимента, как комплимент неискренний, комплимент ради комплимента, чрезмерно восторженный (лесть), иногда и такой, за которым скрывается ирония или зависть. Конечно, такими «комплиментами» лучше не обмениваться. Чаще всего комплименты адресуются женщинам, которые особенно признательны за похвалу тех или иных проявлений своего внешнего вида, своей одежды, такие, как *Ма хаза той инаахь месаш!* «Какую красивую прическу ты себе сделала!»; *Хьоеахьтош ю хуьна и коч* «Тебе идет это платье»; *Эх!, ма дика бос бухьантахана!* Обычно комплимент – одобрение внешности, каких-либо других качеств человека, при этом это несколько преувеличенная оценка достоинства человека, вполне понятная для обоих собеседников, высказанная прямо. Но возможен и комплимент скрытый, когда прямой похвалы, оценки нет, но смысл оценки какого-либо поступка, физических или иных качеств человека кроется за вопрос или простым одобрением, как, скажем, в таких выражениях: *Хундеппаахьоцу кучах?* «Сколько ты заплатила за это платье?»; *Цхьа да ваххал мах беллахирбу-кхьунахусахьтах* «Эти часы стоят, наверное, целое состояние»; *Ахьдукхаха а мадиттира* «Ты долго терпел» (оценивается выдержка человека) и т. д. Отсюда можно сделать вывод, что, кроме деления на искренние и неискренние, комплименты можно разделить на два типа: 1) прямые, откровенные комплименты и 2) скрытые, завуалированные комплименты. Надо отметить, что особого искусства участника речевого акта требуют именно комплименты второго типа, и они появляются в речевом общении часто в тех случаях, когда прямая похвала может быть неправильно истолкована, или воспринята как лесть, но и нельзя не отметить заслуживающих уважения или даже восхищения поступков, например. Подобные комплименты требуют особого подхода к подбору слов и к тональности высказывания, чтобы, с одной стороны, собеседник понял намек на то или иное свое восхваляемое качество, с другой – чтобы комплимент не содержал двусмысленного высказывания.

Хотя комплимент всегда адресован кому-то, чаще всего одному лицу, хотя комплимент иногда делают и целой группе, например, группе симпатичных людей – девушке, не всегда в самом комплименте содержится оценка, похвала самому человеку. Оцениваться может какой-нибудь элемент его одежды, какая-нибудь часть тела, свойство характера и т. п. Такие комплименты принадлежат ко второй группе – скрытым комплиментам: *И хаза месаш!* «Эти красивые волосы!»; *Буолар и ду-кх!* «Вот это походка!»; *Собарекхочуш хлума дац-кх!* «Ничто не сравнится с терпением».

Комплименты являются важным подспорьем для создания приятного настроения в обществе. Комплимент должен быть легким, игривым, простым, естественным и, главное, правдивым. Если говорить комплименты нечасто и притом умно и тонко, они придают беседе желаемую грациозность. У каждого народа, конечно, есть свои особенности в подборе комплиментарных выражений, но использование комплиментов в русском и чеченском речевом общении в большинстве случаев сходится, что не удивительно, так как культура речевого общения у народов,

говорящих на разных языках, но длительное время находящийся в тесном контакте, со временем сближается, при этом нужно учесть и то, что есть общечеловеческие, универсальные правила, ценности, которые не находятся в прямой зависимости от этнической, национальной, конфессиональной принадлежности. Понятно, что сам состав комплиментов у русских и чеченцев тоже практически одинаковый. В обоих языках распространены комплименты по поводу внешности, одежды, одобрения положительных личностных качеств человека, выражающие результат дела или положительную оценку манеры поведения собеседника: *Икочаламаттовш ю хьогахь* «Тебе очень идет это платье»; *Маьзда(тамехь, хаза)кечлохь!* «Вы так элегантно (красиво) одеваетесь!»; *Иштмаламлар хулий а цахаара-кхсуна* «Я и не знала о существовании таких духов» и т. п. О наличии явных параллелей между русской и чеченской речевыми культурами в сфере комплиментарности говорит даже то, что практически любой комплимент на одном языке легко переводится на другой обычными для последнего этикетными формулами, с незначительными различиями, связанными с трудностями адекватного перевода отдельных слов и словосочетаний.

Тематическая классификация комплиментов в обеих речевых культурах позволяет выделить одни и те же типы комплиментов. При этом следует иметь в виду, что исчерпывающая семантическая классификация комплиментов, скорее всего, невозможна, потому что, с одной стороны, речевые ситуации, случаи, когда комплименты могут употребляться, неисчерпаемо богаты, во-вторых, трудно однозначно отнести отдельные компоненты к одной группе, потому что они в реальности могут содержать в себе нюансы оценки людей по поведенческим, физическим, моральным и иным качествам. Однозначно можно говорить о широкой распространенности следующих разновидностей (типов) комплиментов, в смысловом и ситуативном планах практически совпадающих в двух языках. Конечно, и в этих двух языках, и вообще в любых языках есть свои особенности, связанные с этнической ментальностью и структурой самого языка, и совершенно идентичные комплименты во всех речевых ситуациях у русских и чеченцев вряд ли возможны. Но мы подбирали примеры таким образом, чтобы в первую очередь подчеркнуть факты, говорящие, с одной стороны, о предельной близости языковых картин мира, преломляющихся в комплиментах, во-вторых, об отсутствии каких-либо лингвокультурологических барьеров и препятствий для русско-чеченской межкультурной коммуникации. Говоря об особенностях, мы исходим из того, что и у русских, и у чеченцев есть какие-то запретные темы, или они могут смотреть по-разному на некоторые качества людей, в связи с которыми или у одного народа вообще могут не употребляться комплименты, или у двух народов эти комплименты могут оказаться совершенно разными. Например, в последние одно-два десятилетия в русской речевой культуре произошли серьезные сдвиги не в лучшую сторону, вполне приличными стали считаться оценки людей по гендерным признакам, в том числе откровенные оценки физических качеств, связанных по полу, отдельных частей тела, имеющих к этому отношение. В чеченской речевой культуре это все еще невозможно, независимо от того, на каком – чеченском или русском – говорит человек, и будем надеяться, что такой сдвиг в речевой культуре и культуре поведения вообще в чеченском обществе не случится. Обеспокоенность главы ЧР Р.А. Кадырова тем, что чеченцы могут отойти от сложившихся норм этики, ни в одном пункте не противоречащих Конституции РФ и российским законам [12], заставляет, однако, думать, что самоуспокаиваться в этом вопросе нельзя.

Возвращаясь к тематической классификации, отметим, что наиболее часто встречаются такие разновидности комплиментов:

1. Комплименты внешнему виду человека в целом (*куцхастор* «похвала внешности») и отдельным частям тела – лицу, волосам, осанке, стройности и др., например: *И хаза блаьраш!* «Эти красивые/прекрасные глаза!»; *Пхишохалхачул а глелехьву-кххь* «Ты выглядишь лучше, чем пять лет назад»; *Ма хаза кечьеллахьотахана!* «Как красиво оделась ты сегодня!»; *Ишттачукуьгаицайларжабу-олх бар хьарамду* «Такими руками грех выполнять тяжелую работу» и т.п.

2. Оказывающиеся важными особенно для женщин комплименты, касающиеся возраста (чеч. *хан*). Женщина никогда не воспримет указание на свой реальный возраст как комплимент, тем более болезненно отнесется к преувеличению своего возраста. Поэтому «возрастные комплименты» все построены на разных способах приумножения возраста подчеркивания, что собеседница не подвластна возрасту, даже хорошеет, молодеет с годами: *Хьо-м кьонмаелла!* «А ты помолодела!»; *Кхинхийца а мацаеллахь!* (по прошествии многих лет после последней встречи) «Ты нисколько не изменилась»; и т. п. В некоторых ситуациях уместным и впечатляющим оказывается скрытый комплимент, часто в форме вопроса. Например, в ситуации, когда встречаются мать и её дочь и спрашивают у матери: *Хьанйишаюй хара?* *Суна хаа а цахаара.* «Это твоя сестра? А я и не знал»; *Шуьшиль ши йиша ю мьоттшуву-кх со.* «Мне кажется, вы сестры»; *Бакьаллий?* *Хьанйишттахийна клнт хулийла-м мадац.* «Правда? Но у тебя не может быть такого взрослого сына»; и т. п.

3. Комплименты умственным, интеллектуальным (*хьекьалан*) способностям собеседника. В таких комплиментах отмечают, с некоторым преувеличением, ум, образованность, мудрость и остроумие. Приведем некоторые примеры: *Хьекьалан корта бухь!* «Умница ты!», букв. «Ума голова ты!»; *Ощулхьайгахь-похима а долуш хинцалцимичахь варахь?* «С таким талантом где ты был до сих пор?»; *Ишттаговэзачазаарнаюкьахьцхьва а цанисло* «Такой специалист не встречается даже один из тысячи».

4. Комплименты, характеризующие внутренние, моральные качества человека, а именно – решительность, смелость, великодушие, честность, благородство, доброта, отзывчивость, терпение и выдержка, скромность, чувство юмора, гостеприимство, общительности др.; диапазон, как видим, весьма широк. Например: *Хьосаннаудикачунехандухьальташду хара дуьнецадухуш* «Ради таких хороших (в смысле: богоугодных) людей держится этот мир, не разрушаясь»; *Истацхьандикаллин!* «Твоей доброте меры нет!» и т. п.

5. У чеченцев, в отличие от русских, имели место раньше и получили широкое распространение комплименты, связанные с конфессиональной принадлежностью – исламом, когда человеку дают знать об особом расположении к нему из-за его богобоязненности, строгого следования к исламу. Например: *Даллабэачехуьхь.* «Ты принадлежишь к тем, кого Аллах любит»; *Хьо а цаводахьял-самане, цига мила гьурпу-ме?* «Если ты не попадешь в рай, кто туда вообще попадет?» и т. п.

Вести комплиментарность в какие-то рамки, зафиксировать их, составив, скажем, словарь комплиментов, систематизировать их, проведя классификацию по тем или иным признакам, вряд ли возможно. Дело в том, что в конкретных речевых ситуациях и в разных коллективах коммуникантов, различающихся, например, своей этнической ментальностью или чем-то иным, в качестве комплимента может быть воспринято все, что угодно, включая даже просто обращение по имени (без отчества). Обращение к собеседнику по имени, часто в коллективе, в котором вы к другим обращаетесь по имени-отчеству, – может быть скрытым комплиментом, посылкой, таким образом вы выражаете не только своё уважение к этому человеку, но и своё особенное отношение к нему. Скрытым комплиментом может быть даже обращение к человеку с просьбой подсказать, в какой ресторан пойти (тем самым вы даёте понять своему собеседнику, что считаете его человеком с хорошим вкусом), с просьбой посоветовать для прочтения ту или иную книгу (считая, следовательно, собеседника высокообразованным, начитанным, любящим читать).

Комплимент – это жанр речевого этикета и современной риторики, необходимый компонент социально-бытового красноречия, отражающий специфику времени, языковой вкус эпохи и характеризующий языковую личность, включающую/не включающую его в свою коммуникативную практику. Использование комплимента в речевой практике способствует гармонизации общения, поскольку успешность любого вида продуктивной человеческой деятельности непосредственно связана с эффективным речевым взаимодействием, на страже которого и стоит коммуникативный кодекс в XVIII–XIX веках данным жанром интересовались, прежде всего, как элементом этикета. В XXI веке комплимент как средство гармонизации межличностного взаимодействия представляет интерес для таких областей науки, как психология, социология, прагматика, риторика. При общении с окружающими каждому из нас, разумеется, хочется, чтобы люди к нам хорошо относились. Самым универсальным способом расположить к себе человека является комплимент. Комплименты любят и женщины, и мужчины. Слышать их в свой адрес всегда приятно, поскольку комплимент удовлетворяет человеческую потребность в положительных эмоциях.

Вести комплименты в какие-то рамки вряд ли возможно, потому что часто сам собеседник решает, кому, в какой форме можно сделать комплимент и какого эффекта он этого комплимента ожидает. Но все-таки есть определенные этические правила, правила речевого поведения, придерживаясь которых можно достичь желаемого эффекта и избежать неловких ситуаций, связанных с неудачным комплиментом, лестью, непониманием собеседника и др. Суть этих нескольких правил сводится к следующему.

1. Делая комплимент, нужно *соблюдать чувство меры*, не гиперболизировать те или иные положительные качества в человеке, делая из обычного человека с преобладанием положительных качеств идеального человека или супермена. Такой комплимент превращается в лесть. Сказав, например, женщине «Ты красивая женщина», вы делаете, действительно, комплимент, который вызовет положительные эмоции, понравится этой женщине, но если вы ей скажете «Твои волосы самые красивые на свете», она это воспримет, с полным на то основанием, как минимум как лесть (если не поймет наоборот), а лесть не нравится ни тому, к кому она обращена, ни свидетелям такого льстивого обращения к кому-либо.

2. Делая комплимент, необходимо *быть искренним*. Помните, что комплимент – это не только приятные слова. Глаза, жесты, тон голоса, выражение лица – всё это тоже должно говорить о вашем отношении к человеку. Если вас уличат в неискренности (а это почувствовать не так уж и сложно), ваш «комплимент» сработает против вас, и вы произведёте впечатление человека, которому что-то нужно.

3. Хотя всякий комплимент в той или иной мере – преувеличение, он все же *должен быть правдоподобным* соответствовать ситуации. Например, если вы скажете женщине «Ты сегодня великолепно выглядишь!», а у неё явно измученный вид после бессонной ночи, причиной которой стала зубная боль, или она просто после непрерывной работы в две смены на износ в состоянии, в котором человек определенно не может выглядеть здоровым и красивым, вряд ли она поверит в вашу искренность. Но таким неправдоподобным комплиментом вы вызовете в ней подозрительность, желание от вас отгородиться, избавиться хоть на какое-то время.

4. *Комплимент не должен быть двойственным или двусмысленным.* Если делаете комплимент, так и сделайте его, не связывая свою похвалу с другим достоинством этого человека или иным его поступком, качествами, по сравнению с которыми в этот момент он выглядит, или проявляет себя, лучше. К примеру, вы говорите коллеге-подчиненному: «Ты отлично справился с заданием, не то, что в прошлый раз», он, без всякого сомнения, – воспримет ваш «комплимент» как иронию.

5. В комплименте ни в коем случае не должно быть нравоучений, менторства, комплименты нельзя делать свысока, изображая их как благоволение к этому человеку, снисходительность к нему и т. д. Нельзя, скажем, оценивая внешний вид, добавлять к этому, что собеседник будет выглядеть еще лучше, если сделает что-то еще со своей внешностью. Например, слова «Ты хорошо выглядишь, но причёску тебе лучше сменить» оставят неприятный осадок в душе человека.

Подытоживая свои наблюдения, отметим, что комплимент, с одной стороны, не характеризуется строгой привязанностью к особенностям этнической ментальности, в нем больше составляющей межличностных отношений и зависимости от речевых ситуаций, чем и обусловлено то, что у носителей разных языков и культур комплиментарные формулы часто совпадают или очень близки и вследствие этого редко возникают серьезные трудности в переводе, скажем, комплимента, сказанного на чеченском языке, на русский язык, и наоборот. С другой стороны, у носителей разных культур этническая ментальность может проявляться и в сфере комплиментов, что может выражаться, например, с некоторыми ограничениями, связанными с отдельными поступками, поведенческими нормами, ограничениями на подчеркивание отдельных физических или моральных качеств.

Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: СЛОВО/SLOVO, 2008.
2. Айбазова М.Ю., Павлова О.С. О развитии национальных традиций народов Северного Кавказа. *Образование и саморазвитие*. 2014; 42.
3. Берсанова З.Х.-А. *Чеченский этикет: феномен «нохчалла»*. Диссертация ... кандидата исторических наук. Москва, 1999.
4. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. *Текст как явление культуры*. Новосибирск: Наука (Сибирское отделение), 1989.
5. Арсакаева Х.С. *Этикетные формулы поздравлений и пожеланий в чеченском языке. Гуманитарные и социальные науки*. 2018; 6: 81 – 94.
6. Ахмадова М.П., Хасбулатова З.И. *Этикетно-поведенческие нормы. Чеченцы*. Отв. ред. Л.Т. Соловьева, В.А. Тишков, З.И. Хасбулатова; Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН; Комплексный научно-исследовательский ин-т им. Х.И. Ибрагимова РАН. Москва: Наука, 2012.
7. Бетильмерзаева М.М. Соотношение мышления и языка в этнической ментальности (на примере чеченского контента «земля»/«латта»). *Известия Чеченского государственного педагогического института*. 2017; 1 (17).
8. Буралова Р.А., Хамутаева Э.А. Парадигматические и синтагматические свойства чеченских этикетных коммуникем. *Язык и литература в образовательном и культурном пространстве юга России и Кавказа*: материалы Международной научно-практической конференции (г. Грозный, 15 – 17 ноября 2018 г.). Махачкала: АЛЕФ, 2018: 179 – 182.
9. Ефремова Т.Ф. *Современный толковый словарь русского языка*: В 3 т. Т. I. Москва: АСТ, Астрель, Харвест, 2006. Available at: <http://znachenieslova.ru/slovar/efremova/kompliment-m>
10. Карасаев А.Т., Мациев А.Г. *Русско-чеченский словарь*. Москва: Русский язык, 1978.
11. Кадыров Р.А. *О целесообразности составления свода этических норм поведения (К истории вопроса)*. Available at: <http://chechnyatoday.com/downloads/kodex>
12. Павлова О.С. Ценностные ориентации чеченцев и ингушей: источники и детерминанты. *Культурно-историческая психология*. 2012; 2: 78 – 87.
13. Павлова О.С. *Чеченский этнос сегодня: черты социально-психологического портрета*. Москва, 2013.

References

1. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: SLOVO/SLOVO, 2008.
2. Ajbazova M.Yu., Pavlova O.S. O razvitii nacional'nykh traditsij narodov Severnogo Kavkaza. *Obrazovanie i samorazvitiye*. 2014; 42.
3. Bersanova Z.H.-A. *Chechenskij `etiket: fenomen `nohchalla`*. Dissertaciya ... kandidata istoricheskikh nauk. Moskva, 1999.
4. Antipov G.A., Donskih O.A., Markovina I.Yu., Sorokin Yu.A. *Tekst kak yavlenie kul'tury*. Novosibirsk: Nauka (Sibirskoe otdelenie), 1989.
5. Arsaakaeva H.S. *Etiketnye formuly pozdravlenij i pozhelanij v chechenskom yazyke. Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2018; 6: 81 – 94.
6. Ahmadova M.P., Hasbulatova Z.I. *Etiketno-povedencheskie normy. Chechency*. Otv. red. L.T. Solov'eva, V.A. Tishkov, Z.I. Hasbulatova; In-t `etnologii i antropologii im. N.N. Mikluho-Maklaya RAN; Kompleksnyj nauchno-issledovatel'skij in-t im. H.I. Ibragimova RAN. Moskva: Nauka, 2012.
7. Betil'merzaeva M.M. Sootnoshenie myshleniya i yazyka v `etnicheskoj mental'nosti (na primere chechenskogo kontenta `zemlya`/«latta»). *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2017; 1 (17).
8. Buralova R.A., Hamutaeva `E.A. Paradigmaticheskie i sintagmaticheskie svoystva chechenskikh `etiketnykh kommunikem. *Yazyk i literatura v obrazovatel'nom i kul'turnom prostranstve yuga Rossii i Kavkaza: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Groznyj, 15 – 17 noyabrya 2018 g.)*. Mahachkala: ALEF, 2018: 179 – 182.
9. Efremova T.F. *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: V 3 t. T. I. Moskva: AST, Astrel', Harvest, 2006. Available at: <http://znachenieslova.ru/slovar/efremova/kompliment-m>
10. Karasaev A.T., Maciev A.G. *Russko-chechenskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1978.
11. Kadyrov R.A. *O celinesobraznosti sostavleniya svoda `eticheskikh norm povedeniya (K istorii voprosa)*. Available at: <http://chechnyatoday.com/downloads/kodex>
12. Pavlova O.S. Cennostnye orientacii chechencev i ingushej: istochniki i determinanty. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya*. 2012; 2: 78 – 87.
13. Pavlova O.S. *Chechenskij `etnos segodnya: cherty social'no-psichologicheskogo portreta*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 04.04.19

УДК 81

Astachenko E.V., Cand. of Sciences (Philology), teacher, Moscow State University of civil engineering (Moscow, Russia), E-mail: AstaschenkoEV@mgsu.ru
Osman Goni Uzzal, student, Moscow State University of Civil Engineering (Moscow, Russia), E-mail: AstaschenkoEV@mgsu.ru

FEATURES OF THE ERA STYLE IN THE PROSE OF RABINDRANATH TAGORE (ON THE MATERIAL OF BENGALI AND RUSSIAN LITERATURE). The article analyzes the typological similarity of the national literature of the XIX–XX centuries – Russian and Bengali. The revolution in spiritual and social life at the beginning of the XXth century was equally reflected in many different cultures. However, in this case it is impossible not to consider the commonality of the Indo-European language as a firm basis for the spiritual unity of countries and their relatives. The authors pay attention when comparing Tagore with Russian classics, Tagore's image of a woman. For example, if L.N. Tolstoy believes that the main thing for a woman to be a wife, mother and mistress. For Tagore a woman is an ambivalent matter, a fruitful and inevitable absorbing abyss. This image has long lost its historical roots in Europe and is supposed to be in Eastern cults, and dared to preach European romantics, and later decadent, modernists. For Tagore, it was organic and natural.

Key words: art Nouveau, symbolism, mythology, Russian revolution, swadeshi, Tagore, Silver age.

E.V. Астащенко, канд. филол. наук, преп., НИИ Московский государственный строительный университет, г. Москва,
 E-mail: AstaschenkoEV@mgsu.ru

Уззал Осман Гани, студент, НИИ Московский государственный строительный университет, г. Москва, E-mail: AstaschenkoEV@mgsu.ru

ЧЕРТЫ СТИЛЯ ЭПОХИ В ПРОЗЕ РАБИНДРАНАТА ТАГОРА (НА МАТЕРИАЛЕ БЕНГАЛЬСКОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

В статье анализируется типологическое сходство национальных литератур рубежа XIX–XX вв. – русской и бенгальской. Революционный в духовном и социальном смысле период мировой истории накладывает общий отпечаток даже на географически разделенные культуры. Однако, в данном случае нельзя не рассмотреть и общность индоевропейского языка как неизбежную основу сближения стран и родства искусства, в первую очередь, словесного. Авторы обращают внимание при сопоставлении Тагора с русской классикой, на тагоровский образ женщины. Например, если Л.Н. Толстой считает, что глав-

ное для женщины быть женой, матерью и хозяйкой. Для Тагора женщина – амбивалентная материя, плодотворящая и неминуемая поглощающая бездна. Этот образ, давно утративший исторические корни в Европе и предполагаемый в восточных культах, и осмелились сызнова проповедовать европейские романтики, а впоследствии декаденты, модернисты. Для Тагора же он был органичным и естественным.

Ключевые слова: модерн, символизм, мифологизация, русская революция, свадеши, Тагор, Серебряный век.

Существует древняя традиция сближения индийской и русской культур, как на генетическом основании общего праиндоевропейского языка, реконструкция которого позволила «реконструировать индоевропейский архетип <...> и разобрать явления материальной и духовной культуры» [1, с. 10], так и благодаря типологическим сходствам, притяжениям, контактам. «Сказание об Индийском царстве» и «Хожение за три моря» Афанасия Никитина, «Белая Индия» поэта Н.А. Клюева и «Ведическая Русь» художника В.Б. Иванова – яркие проявления непрерывной связи. Рабиндраната Тагор Н. Рерих сравнивал с Л.Н. Толстым, крупнейший русский индолог С.Д. Серебряный [2, с. 129–169] сопоставил его романы «Дом и мир» и «Четыре главы» с прозой Ф.М. Достоевского. Сам же Тагор уважительно отзывался о Максиме Горьком, поэтому именно горьковский роман «Мать» читает одна из любимых героинь Тагора – Лабонно из «Последней песни».

Советская критика находила к Тагору марксистский подход, а в русских переводах Серебряного века он предстает героем именно своего времени. С А.А. Блоком Тагора роднит мифологизация истории и, соответственно, политики. Типологическое сходство их образных систем подкреплено общим лексическим комплексом (с учетом абберации из-за разности языков) вплоть до буквальных совпадений – от центрального в творчестве символа родины-женщины до эпизодического, но не лишённого символической глубины демона-властелина «Фабрики», упомянутого в одноименном стихотворении Блока и в финале повести Тагора «Четыре жизни» (в переводе начала XX в. – «В четыре голоса»). Родина как женщина-стихия (метель и мятеж, буря и революция) – это знакомая фигура именно рубежа XIX–XX вв., причем во многих странах мира. Тогда зазвучало обращение Андрея Белого: «Ты, огневая стихия, / Безумствуй, сжигая меня, / Россия, Россия, Россия, – / Мессия грядущего дня». Вечная и вольная страна-жена Блока входила во все русские дома: «...плат узорный до бровей <...> И невозможное возможно». Тагоровский Шондип проповедует, что «невозможное можно сделать» только ради «родины в аллом сари, а не пятна на географической карте». Узнаваемой повсеместно становится грешная, жертвенная и непокорная Россия М.А. Волошина: «Поддалась лихому подговору, / Отдалась разбойнику и вору!» Именно «разбойнику и вору отдается» охваченная бунтарскими настроениями Индия Тагора. Русь – Дева-Обида с распростертыми крыльями – постоянный образ романа Н.Н. Русова «Отчий дом», в его повести «Товарищ Ивлев» возникает Россия-Свобода – «дама под вуалью». Именно таков и тагоровский образ Бимолы-Индии – Царицы-Пчелы в романе «Дом и мир». В этом романе Индия одушевляется, воплощается в героине, символизируется, мифологизируется, но, так же, как и Россия в романах «Петербург» и «Москва» Белого, «Доктор Живаго» Б.Л. Пастернака, «Мать» Горького, это страна, представленная политическими событиями, газетной правдой злободневности. В романе изображен эпизод свадеши – национально-освободительного движения Бенгалии, ровесника первой русской революции 1905 г., в тот момент, когда экстремисты усилили свою деятельность, например, революционная организация «Общество прогресса» в Дакке, в основном, из молодежи и студенчества. Тогда-то бенгальские газеты «Бонде Матором» (одноименная гимну Б. Чоттопадхя «Приветствую тебя, Мать» и мантре) и «Джугантар» (в переводе созвучная русскому «Новому миру») и другим печатным органам, пропагандирующим новизну, пишут о русской революции.

Обращает на себя внимание, особенно на фоне сопоставления Тагора с русской классикой, тагоровский образ женщины. Искусители и идеологи в романах Достоевского, с которым Тагора сравнивают С.Д. Серебряный, Л.И. Сараскина, обычно мужчины – и женщине достается роль жертвы, утешительницы и спасительницы, как Соне Мармеладовой, или «Мадонны, совращенной бесами» (А.Б. Есин), коими стали все героини «Бесов», «Братьев Карамазовых». Толстой считает, что главное для женщины быть «самкой», как он называет в финале романа Наташу Ростову, – женой, матерью и хозяйкой.

Совершенно другое отношение представлено Тагором. Это тенденция модерна. Женщина – амбивалентная материя, хтоническая, необорная, плодотворящая... и столь же неминуемая поглощающая бездна. Природа и смерть. Этот образ, давно утративший исторические корни в Европе и предполагаемый в восточных культах, и осмелились сызнова проповедовать европейские романтики, а впоследствии декаденты, модернисты. Для Тагора же он был органичным и естественным. Дамини из повести «Четыре жизни» не слушает призыва саньяси отрешиться от мира, ибо в ней, вернее, ею самой говорит самая древняя бессловесная мудрость жизни: «Я – женщина. Наше предназначение – создавать человека своим телом, своей жизнью. В этом подвиг и слава женщины. Поэтому, когда мы видим, как страдает тело человека, наша душа истекает слезами» [3, с. 69]. Именно там, где особенно распространен возврат к небытию, вплоть до ритуала мысленного уничтожения первоотцовского семени, есть и обратная тенденция женщина-пракрити [4, с. 156–217]: «Непостижимая тайна мироздания <...> природа, безграничная в своей созидательной способности. <...> Возлюбленная – воплощение целостной природы женщины: она мать, сестра, жена, дочь» [5, с. 240]. Однако, более верно наблюдение у её поклонника Сриблалаша: «Средний путь – видеть хорошие и плохие качества женщины. В конце концов,

мы называем женщину женщиной, по крайней мере, мы знаем, что она не волшебная игрушка или искушение. Женщины отказывают нам, потому что <...> мы не насилуем их, но и не переплавляем их чувства в сновиденные образы. Мы видим их как есть, поэтому мы чувствуем симпатию к ним» [5, с. 250]. Второй тип отношения к женщине и самой женщины представлен в «Последней песне»: Лабонно – потенциальная соратница в активном участии мужа в будущем страны. Советская культура 20-х гг. также воспевае дружбу комсомольцев обоего пола на состройке.

Невозможно не отметить ряд сближений героев Тагора и русской литературы, которых можно обозначить как ницшеанцы, с учетом того, что Волохов-Печорин-Раскольников-Ставрогин были у М.Ю. Лермонтова, Ф.М. Достоевского, И.А. Гончарова задолго до восхождения немецкого Заратустры, ницшеанство тагоровских героев, как и ориентализм ницшевского Заратустры, давно стали предметом глубочайших философско-филологических дискуссий. Однако во «внутреннем монологе» Шондипа (Сандипа) нетрудно найти точное типологическое сходство с героями Н.С. Гумилева, В.В. Маяковского, Л. Андреева, отца П. Флоренского и даже скандально известного в начале XX в. М. Арцыбашева. Со стихотворением Н.С. Гумилева «Созидающий башню сорвется», в котором утверждается «несравненное право поэта», совпадает проповедь Шондипа: «Слабый говорит: «Мне суждено падать» <...> Реальный закон жизнь гласит: «Я могу уничтожить себя». Земля станет моей не по праву рождения, а когда я овладею ею. Своеволлие – естественное право. Не стоит смиряться с лишениями – нужно брать желаемое». Вызов В.В. Маяковского «Эй, вы! Небо! Снимите шляпу! Я иду!» находит отклик на другом конце света: «Моя жажда заставляет меня крушить «небесные» стены. У тебя есть власть и сила, у меня – ум и стремительность. От природы. На том стоят царства и народы. Боги, вещающие с небес святыми словами, не реальны, поэтому только слабые подчиняются их речам. И сетуют на сильных, веселых и верных своему презрению ко всему миру» (Н. Гумилев «Мои читатели»: «Верных нашей планете, сильной, веселой и злой»). От их приближающихся шагов божественные речи утратят свою силу». Строки из повести Л.Н. Андреева «Бездна» («Хотелось крикнуть: «Бегите, я буду вас догонять», – эту древнюю формулу первобытной любви среди лесов и гремящих водопадов») и «Жизнь Василия Фивейского» («... сильный, как лесной зверь, он мог, казалось, перевернуть самую землю <...> если бы дать ему крепкие и быстрые ноги, он убежал бы в лес и зажил бы там таинственной лесной жизнью, полной игр, жестокости и темной лесной мудрости») повторяются в словах Шондипа: «... мы звери из мяса. Мы можем наступать, хватать, рвать». Почти полностью тождественно стихотворение Гумилева «Я и вы» и высказывание Шондипа: «Мои слова не используют никакой абстрактной теории – они были проверены на практике. Я был убежден, что с легкостью покору сердца женщин, как только захочу. Женщины не витают, подобно небожителям, в мыльных пузырях идей. Мои взгляды, жесты, мысли разжигают их аппетит. Это не страсть, иссушенная размышлениями и подточенная сомнениями в собственном праве. Она – полнокровная, как океанский прибой и бурлит: «Мне нравятся, я хочу, я хочу!» Женщин всегда уносит поток страсти – к счастью или к гибели. Только действительно могущественные люди овладевают ими. Пока высокодуховные воспевают их за воздушные награды». С произведениями его переводчиков А.А. Ахматовой и И.А. Бунина (редактора переводов) Тагора объединяет синтез индийского в его религиозном многообразии и христианского, что было доминантным решением и для других величайших представителей Серебряного века: Ф.К. Сологуба, К.Д. Бальмонта, М.А. Волошина, А.М. Ремизова, Н. Рериха. Дамини из «Четырех жизней», находясь в эпицентре любовного треугольника между «Огненным ангелом» (сектантом-фанатиком, одержимым божественным совершенством и собственным избрничеством) и постоянным спутником, рыцарем верным, но приземленным, напоминает путь Ренаты В.Я. Брюсова. Особенно впечатляет дословное совпадение последней фразы в их жизни. Роденные с неутолимой тоской о недостижимом, о божественном на земле и земном по ту сторону смерти, эти женщины, умирая, признавались «плотскому» возлюбленному, что именно с ним, накануне вечной разлуки, а не с уже близким наконец-то ангелом, хотят быть рядом всегда.

Что касается типологического сходства русского и бенгальского «ницшеанства», то существует версия, также спорная, что, наоборот, Ф. Ницше во многом руководствовался восточной традицией, хотя, конечно, «как это часто бывает, образ Востока оказывается у Ницше чисто западного происхождения. Недаром древний пророк Заратустра, живший во времена господства общинных порядков, оказывается у Ницше отцом крайнего индивидуализма» [6, с. 17]. «Ницшеанство» же Тагора – от «Упанишад», как утверждают его земляки. Так, Kalyan Sen Gupta в книге «Philosophy of Rabindranath Tagore» рассуждает, что, не отрицая духовную природу отношения с обществом и окружающим миром вообще, не стоит пропускать в творчестве Тагора «еще одно, окончательное измерение понимания человеческой духовности, которое касается пути, который уводит человека из сферы социальной ответственности, чтобы восстановить его связь с самим собой» [7, p. 78 – 79]. Также неоспоримо, что «Тагор, по сути, настаивает на из-

мерении субъективности, которое не утрачивает конфиденциальной автономии: «Tagore is, in effect, insisting on a dimension of subjectivity that resides in autonomous privacy» [8, p. 78 – 79]. Сам Тагор пишет: Being by nature social, some portion of our energies we must employ to keep up the flow of sociality... But <at the same time> we cannot afford to fritter away our solitude where lies the throne of the infinite. We cannot truly live for one another if we never claim the freedom to live alone, if our social duties consist in helping one another to forget that we have souls. To exhaust ourselves completely in mere efforts to give company to each other, is to cheat the world of our best, the best which is the product of the amplitude of our inner atmosphere of leisure [9, p. 40] / «Несмотря на отчасти социальную природу на-

шей внутренней энергии <...> мы не можем позволить себе растрчивать наше одиночество, где покоится трон бесконечности. Мы не сможем по-настоящему жить друг для друга, если мы никогда не ощутим свободу одиночества, если наши социальные обязанности помогать друг другу заставят забыть, что и у нас самих есть души. Исчерпать себя полностью лишь в том, чтобы составить компанию другому, значит, обокрасть собственный внутренний мир с его вольными порывами и отдохновениями».

Таким образом, Рабиндранат Тагор в своих произведениях выводит свободлюбивый образ женщины. Это сближает позицию Тагора с писателями и поэтами – модернистами.

Библиографический список

1. Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч. Вс. *Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры*. Тбилиси: Изд-во Тбилисского ун-та, 1984; Т. 1.
2. Сараскина Л.И., Серебряный С.Д. Ф.М. Достоевский и Р. Тагор (Историческая типология, литературные влияния). *Восток – Запад: Исследования, переводы, публикации*. Москва: Наука, 1985.
3. Тагор Р. *Четыре жизни*. Москва: Гос. изд-во худ. лит., 1962.
4. Wilson H.H. *Sketch of the Religious Sects of the Hindusy*: 156 – 217.
5. Мареев С.Н., Мареева Е.В. *История философии*. Москва: Академический Проект, 2003: 585-593. Available at: <http://www.nietzsche.ru/project/autor/>
6. Русов Н.Н. *Повести. Товарищ Ивлев. Мистик. Андрей Неволин. Урод*. Москва: Кн-во К.Ф. Некрасова, печатано в типографии К.Ф. Некрасова в Ярославле, МСМХIII.
7. Banerjee S. Exploring Gender in the Selected Short Stories of Rabindranath Tagore. *St. Theresa journal of humanities and social sciences*. Том 4; Выпуск 2: 58 – 66.
8. Mohanty S. 'The World in a Nest' The Cosmopolitanism of Rabindranath Tagore. *Cosmopolitan modernity in early 20-th century India*, 2nd edition. 105 – 120.
9. Banerji D. (Editor) Rabindranath Tagore in the 21st Century Theoretical Renewals. *Rabindranath Tagore in the 21st Century*. Sophia Studies in Cross-cultural Philosophy of Traditions and Cultures. Volume 7.
10. Русов Н.Н. *Отчий дом: роман в двух частях*. Москва: Издание т-ва «Образование», 1911.
11. Тагор Р. *Сочинения: в восьми томах*. Москва: Гос. изд-во худ. лит., 1956.
12. Тагор Р. *Собрание сочинений: в двенадцати томах*. Москва: Гос. изд-во худ. лит., 1963.
13. Эбанойдзе И.А. Available at: <http://www.nietzsche.ru/project/autor/>
14. Элиаде М. *Йога. Свобода и бессмертие*. Пер. с англ. С. Никшич (главы I – IV) и Д. Палец. Киев: София, 2000.
15. Kalyan Sen Gupta. *Philosophy of Rabindranath Tagore*. Ashgate Publishing Company 2016: 78 – 79.
16. Tagore R. Thoughts from Rabindranath Tagore. *The English Writings of Rabindranath Tagore*. Ed. Sisir Kumar. Das, 3 vols, New Delhi: Sahitya Academy, 1999, vol. 3, p. 40.
17. Sharma Sh. Nationalism and the Scope of Freedom. *Journal of Indian Council of philosophical reseach*. Том: 35; Выпуск: 2: 315 – 331.

References

1. Gamkrelidze T.V., Ivanov Vyach. Vs. *Indoeuropejskij yazyk i indoeuropejcy. Rekonstrukcija i istoriko-tipologicheskij analiz prayazyka i protokul'tury*. Tbilisi: Izd-vo Tbilisskogo un-ta, 1984; T. 1.
2. Saraskina L.I., Serebryanj S.D. F.M. Dostoevskij i R. Tagor (Istoricheskaya tipologiya, literaturnye vliyaniya). *Vostok – Zapad: Issledovaniya, perevody, publikacii*. Moskva: Nauka, 1985.
3. Tagor R. *Chetyre zhizni*. Moskva: Gos. izd-vo hud. lit., 1962.
4. Wilson H.H. *Sketch of the Religious Sects of the Hindusy*: 156 – 217.
5. Mareev S.N., Mareeva E.V. *Istoriya filosofii*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2003: 585-593. Available at: <http://www.nietzsche.ru/project/autor/>
6. Rusov N.N. *Povesti. Tovarisch Ivlev. Mistik. Andrej Nevolin. Urod*. Moskva: Kn-vo K.F. Nekrasova, pechatano v tipografii K.F. Nekrasova v Yaroslavle, MCMXIII.
7. Banerjee S. Exploring Gender in the Selected Short Stories of Rabindranath Tagore. *St. Theresa journal of humanities and social sciences*. Том 4; Vypusk 2: 58 – 66.
8. Mohanty S. 'The World in a Nest' The Cosmopolitanism of Rabindranath Tagore. *Cosmopolitan modernity in early 20-th century India*, 2nd edition. 105 – 120.
9. Banerji D. (Editor) Rabindranath Tagore in the 21st Century Theoretical Renewals. *Rabindranath Tagore in the 21st Century*. Sophia Studies in Cross-cultural Philosophy of Traditions and Cultures. Volume 7.
10. Rusov N.N. *Otchij dom: roman v dvuh chastyah*. Moskva: Izdanie t-va «Obrazovanie», 1911.
11. Tagor R. *Sochineniya: v vos'mi tomah*. Moskva: Gos. izd-vo hud. lit., 1956.
12. Tagor R. *Sobranie sochinenij: v dvenadcati tomah*. Moskva: Gos. izd-vo hud. lit., 1963.
13. "Ebanoidze I.A. Available at: <http://www.nietzsche.ru/project/autor/>
14. "Eliade M. *Joga. Svoboda i bessmertie*. Per. s angl. S. Nikshich (glavy I – IV) i D. Palec. Kiev: Sofiya, 2000.
15. Kalyan Sen Gupta. *Philosophy of Rabindranath Tagore*. Ashgate Publishing Company 2016: 78 – 79.
16. Tagore R. Thoughts from Rabindranath Tagore. *The English Writings of Rabindranath Tagore*. Ed. Sisir Kumar. Das, 3 vols, New Delhi: Sahitya Academy, 1999, vol. 3, p. 40.
17. Sharma Sh. Nationalism and the Scope of Freedom. *Journal of Indian Council of philosophical reseach*. Том: 35; Vypusk: 2: 315 – 331.

Статья поступила в редакцию 09.04.19

УДК 821

Bogatyreva Zh.V., senior teacher, postgraduate, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru
Arutyunyan O.A., Cand. of Sciences (Philosophy), Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: oxana.arutyunyan2018@yandex.ru
Golotina Yu.I., student, Institute of Construction and Transport Infrastructure, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: juliagolotina777@yandex.ru

THE QUESTION OF THE SYMBOLIC SIGNIFICANCE OF NUMBERS “SEVEN” AND “NINE” IN WORKS OF LITERATURE, ART AND SCIENCE. Interdisciplinary study of the symbolism of numbers already indicates the great importance and relevance of this issue. However, in the works of many researchers on the nature and role of sacred numbers in fairy tales is not paid much attention. The symbolic meaning of numbers calls for the study of symbolic systems (containing the knowledge of our ancestors) that make up one of the areas of human self-knowledge. Their study and the most objective study of the thinking of the ancient peoples will allow in future to understand man and himself better. The authors conclude that numbers in texts help to model the unreal and real worlds, they form a special picture of the world, are integral expressions and symbols of national culture, serve to show the complex world of emotions, thoughts and feelings, aesthetic and ethical values of the people. The use of numerical symbolism is a long-standing tradition that has survived to the present day and is able to reconstruct historical and cultural memory.

Key words: number, number seven, fairy tale, myth, symbolic meaning of numbers “7”, “9”, sacred number, universal idea of the Universe, symbols of national culture, values of the people, historical and cultural memory, natural and cultural phenomenon, human self-knowledge.

Ж.В. Богатырева, ст. преп., соискатель, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru
О.А. Арутюнян, канд. филос. наук, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: arutyunyan2018@yandex.ru
Ю.И. Голотина, студентка Института строительства и транспорта инфраструктуры, Кубанский Государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: juliagolotina777@yandex.ru

К ВОПРОСУ О СИМВОЛИЧЕСКОМ ЗНАЧЕНИИ ЧИСЕЛ «СЕМЬ» И «ДЕВЯТЬ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЛИТЕРАТУРЫ, В ИСКУССТВЕ И НАУКЕ

Междисциплинарное изучение символики чисел уже говорит о большой значимости и актуальности данного вопроса. Однако в работах многих исследователей о сущности и роли священных чисел в сказках особого внимания не уделяется. Символическое значение чисел призывает к изучению символических систем (содержащих в себе знания наших предков), составляющих одну из областей самопознания человека. Их изучение и наиболее объективное исследование мышления древних народов позволит нам в дальнейшем лучше понять человека и самого себя. Авторы делают вывод о том, числа в тексте помогают моделировать ирреальные и реальные миры, они формируют особую картину мира, являются неотъемлемыми выразителями и символами национальной культуры, служат для показа сложного мира эмоций, мыслей и чувств, эстетических и этических ценностей народа. Использование числового символизма – это многолетняя традиция, дошедшая до наших дней и способная реконструировать историко-культурную память.

Ключевые слова: число, число семь, сказка, миф, символическое значение чисел «7», «9», священное число, универсальная идея Вселенной, символы национальной культуры, ценности народа, историко-культурную память, природно-культурный феномен, самопознания человека.

Смысловая направленность числовой символики в сказках имеет различные назначения и аспекты: нравственно-гуманитарное; религиозное, социальное, и едва ли она будет до конца осмысленна и понята, несомненно, одно – в данных произведениях нет ничего случайного и присутствие чисел тоже не случайно.

Символика чисел не просто передает разнообразные характеристики предметов и явлений, она не просто призвана воздействовать на читателя с точки зрения эмоционального воздействия, в ней заключен смысл, который зависит от контекста и речевого окружения. Числа в тексте помогают моделировать ирреальные и реальные миры, формируя особую картину мира, и являются неотъемлемыми выразителями и символами национальной культуры, они служат для показа сложного мира эмоций, мыслей и чувств, эстетических и этических ценностей народа [1, с. 510].

Каждый народ на протяжении своей истории выработал свой собственный способ сказочного переживания реальности, сохранив некоторые элементы первоначальной символики. Проблемой символики сказок занимались многие исследователи, такие как Мария фон Франц, Ф. Кройцер и Гёррес, Е. Мелетинский, В. Пропп, А. Афанасьев. Основная идея, развиваемая данными исследователями, заключалась в том, что мифы – это символическое отображение глубинной философской мысли, а также своего рода мистическое учение о самых сокровенных истинах, касающихся Бога и мира. Данное заявление можно отнести и к числовой символике сказок.

Необходимо отметить, что символика чисел является предметом междисциплинарного изучения разных дисциплин: философии, психологии, культурологии, этнографии, археологии, астрономии и астрологии, призывающих к изучению символических систем, которые составляют одну из областей самопознания человека. Этот широкий круг дисциплин, так же указывает на практическую значимость проблематики, связанной с символикой и символическим значением числа в сказках.

Если перечитать и проанализировать множество различных культурных текстов (сказок, мифов, священных писаний, былин, т. п.), то мы заметим, что часто встречающимся числительными в сказках является число «семь». Применение сравнительного анализа показывает, что семь – одно из самых интересных и, в то же время, «таинственных чисел».

Данное число использовано практически во всех сферах человеческой жизнедеятельности на протяжении всей истории человечества:

- первое число правильного шестиугольника (шесть углов и один центр);
- 7 категорий абсолютной оценки; константа – 7 единиц в объеме кратковременной памяти и 7 объектов в объеме внимания;
- 7 человек – оптимальный размер первичного коллектива (научного, производственного, военного);
- в музыке – 7 основных тонов музыкальной шкалы;
- в культуре – 7 чудес света;
- в химии – 7 периодов таблицы Менделеева;
- в физике – 7 цветов радуги;
- в религии – семь смертных грехов, семь престолов [2, с. 352].

В русской культуре неделя называется *седмницей*, «Быть на седьмом небе от счастья», «Семеро одного не ждут», «Семь раз отмерь – один раз отрежь» [2], а также «монотонность повторения чисел *трих* и *семи* в сказках» (например, «Семь Симеонов» – 7 братьев сказки) [1, с. 292].

В современной российской литературе символика чисел также достаточно часто встречается в произведениях, например, В. Пелевина «Числа» [3].

В Древнем Египте семь – *символ вечной жизни, число бога Осириса*. Согласно легендам, в седьмом часу ночи к Змею Алофису подплывает лодка Ра, мертвый проходит через семь залов и семь дверей, чтобы попасть в Амерти. Именно египтяне выбрали для поклонения *Семь Богов*, основываясь на том, что видели на небе *семь планет*. И связали всю свою историю и религию с этим загадочным числом, веря в то, что это принесет им вечную и счастливую жизнь. В связи с этим семерку считают *счастливым числом*. В Древней Греции число 7 являлось *символом Аполлона*. Аполлон родился в седьмой день месяца, его лира имела семь струн. В мифах и легендах можно встретить *семь Гесперид, семь кругов ада, семь врат, семь печатей, семь дочерей Астарты, семь циклопов, семь детей Ниобы, семь трубок флейты* Пана. Человекобыку Минотавру,

обитавшему в лабиринте на острове Крит, жители Афин ежегодно в качестве дани посылали на съедение семерых юношей и семь девушек. Также в Древней Греции существовал такой термин, как *Семь Мудрецов*, относящийся к особо чтимым древнегреческим политикам и общественным деятелям, мыслителям VII – VI веков до н.э., авторам сентенций о мудрой и правильной жизни, житейской практической мудрости.

Число семь относят к разряду *духовных чисел*, т. е. к духовной стороне вещей, таинственной Божественной силе в природе. В христианстве данному числу уделяется особое внимание. Число семь упоминается в Ветхом и Новом Завете 700 раз. Эту цифру по праву можно назвать символом, который правит миром, и окружает нас повсеместно. Истоки её происхождения уходят вглубь еврейской нации. Там она обозначалась словом «савах» и несла в себе глубокий смысл. Еврейский народ верил, что эта *цифра наполняет, и несет в себе достаток*. Так, в Ветхом Завете говорится, *Что Бог создал Землю за семь дней*. Так же седьмой день недели (*воскресенье*) *для христиан является священным* – этот день нужно посвящать Богу. В алтаре, например, стоит семисвечник. Семисвечник знаменует собою *семь таинств* Православной церкви.

Пифагор в своем учении о числе уделял семерке особое значение. Философ утверждал, что состоящая из «трех» и «четырёх», цифра семь означает единение человека с божеством, т. е. «4» олицетворяет человека как тело, а «3» обозначает божество как один из трех миров [2].

Для восточных стран вообще и для Китая в частности особую роль в формировании быта играют цифры. В Китае «семь» созвучно иероглифу «*уверенность*» (звучание в некоторых диалектах соответствует слову «наверняка»). Символизирует *мудрость и добродетельность*, ассоциируется с единством. Во всемирно известном учении фэн-шуй, семерка всегда приносила *достаток и необыкновенную удачу*. Философы разных стран придерживались традиции каждые семь лет вносить в свою жизнь кардинальные перемены, несущие за собой *прилив удачи и благополучия* [2].

Учитывая множественность, детерминированность и многогранность символики семерки и опираясь на многовековую историю всяческих трактовок, можно сделать следующие выводы.

Число семь в культурах различных народов мира характеризует *универсальную идею Вселенной*:

- семь мудрецов,
- семь великих богов Древности,
- семь матерей-прародительниц,
- семь чудес света,
- семь цветов радуги,
- семь музыкальных нот и т. п.

При этом имеет значение *максимума, предела, полноты, ограничения*. В этом качестве оно представлено в мифах, сказках, легендах: семь богатырей, семь гномов, семь братьев и т.п., подчеркивая универсальный характер числа.

В спектр символических значений числа «семь» можно выделить:

- универсальность,
- удачу
- процветание,
- мудрость
- вечность жизни.

Рассмотрим наиболее таинственное число «9». Движение по лабиринту жизни, по кругам воплощений в процессе эволюции души и сознания рано или поздно приводит в тридевятое царство, а затем и в тридцатое государство. Что означают эти сказочные и одновременно числовые и космические формулы? В чём их сокровенный смысл?

В известной книге В.Я. Проппа «Исторические корни волшебной сказки» обозначения тридевятое царство и тридцатое государство толкуются как наименования потустороннего мира, в который отправляются сказочные герои. Но почему инобытие обозначается посредством таких необычных числовых словосочетаний? Число «девять» в понимании наших предков завершало определённые отрезки времени. Это число считалось символом окончания и завершения и в других этнических культурах. Обратим внимание на то, что оно является последним в ряду простых чисел. Сам ряд указывает на пределы проявления жизни, при этом число «один» означает начало проявления, а число «девять» – завершение

проявления. Заметим также, что в земной жизни воплощаются девять типов душ, и в каждом типе есть три варианта – низший (низкая по уровню развития душа), средний (душа, прошедшая ряд воплощений и достигшая прогресса в своем совершенствовании) и высший (высокоразвитая душа) [3].

В составе формулы тридевятое царство числу «девять» предшествует число «три», символизирующее триаду (триединство) тела, души и духа. Само число «9» представляет собой утроенное число «три». Эта утроенная триада и лежит в основе наименования тридевятое царство, которое обозначает не просто потусторонний мир, где оказывается душа после окончания жизненной программы, но мир достаточно высокий и развитый. В эзотерической философии число «9» является символом не только завершения, но также преобразования и совершенства. Не случайно герои сказок возвращаются в земной мир из тридевятого царства преображенными: Иван-дурак, например, становится Иваном-царевичем, а Заморышек превращается в красавца и богатыря.

Тридевятое царство в древнеславянском его понимании аллегорически указывало на эволюцию человека, которая понималась как последовательное прохождение через девять степеней совершенствования. Достижавшему тридевятого царства открывалась дорога в тридцатое государство. В данном случае

мы также сталкиваемся с магией чисел. Числа следует воспринимать не только в количественном, но и в качественном плане: каждое число связано с определенной идеей, которая исходит из высших миров и реализуется в виде закономерностей в земной реальности. В любом явлении и событии, в сказанном слове заключены соответствующие числовые формулы. Числовая формула наименования тридцатое государство такова: $3 + 3 + 3 + 1 = 10 = 1 + 0 = 1$. Число «один» означает, как мы сказали выше, начало процесса, а в данном случае – начало нового проявления, но на ином витке эволюции, на следующем круге в лабиринте жизней, то есть на более высоком уровне.

С учетом всего отмеченного выше, трудно не согласиться, что использование числового символизма – это многолетняя традиция, дошедшая до наших дней и способная реконструировать историко-культурную память. «Память символа древнее, чем память его несимволического текстового окружения» [5, с. 148], – пишет Ю.М. Лотман.

Многочисленные исследования антропологов, психологов, этнографов, искусствоведов, литературоведов позволяют делать вывод о том, что «ЧИСЛО» – это природно-культурный феномен [6 – 8].

Символы генерируют ключевые стереотипы национального менталитета и своей архаической констатацией воспроизводят самобытность памяти.

Библиографический список

1. Богатырева Ж.В. От мифа к сказке (сравнительный анализ). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 510 – 511.
2. Шейнина Е.Я. *Энциклопедия символов*. Москва: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: «Тросинг», 2003.
3. Зимина Н.Ю. Использование тропов и выявление их символики в орнаментальном стиле Виктора Пелевина. *Актуальные вопросы филологических исследований*. Краснодар, 2013: 168 – 171.
4. Яньшин П.В. Психология цвета: эстетико-феноменологический подход Гете против механизма И. Ньютона. *Прикладная психология*. 1999; 2: 8 – 15.
5. Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история*. Москва: Язык русской культуры, 1996.
6. Богатырева Ж.В., Зимина Н.Ю. Сказка как феномен культуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 293 – 295.
7. Обухов Я.Л. *Символ драма и современный психоанализ*. Харьков: Регион-информ. 1999.
8. *Энциклопедия символов, знаков, эмблем*. Москва: Локид-Миф, 1999.

References

1. Bogatyreva Zh.V. Ot mifa k skazke (sravnitel'nyj analiz). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 510 – 511.
2. Shejnina E.Ya. *Enciklopediya simvolov*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST»; Har'kov: «Trosing», 2003.
3. Zimina N.Yu. Ispol'zovanie tropov i vyvaylenie ih simvoliki v ornamental'nom stile Viktora Pelevina. *Aktual'nye voprosy filologicheskikh issledovanij*. Krasnodar, 2013: 168 – 171.
4. Yan'shin P.V. Psihologiya cveta: estetiko-fenomenologicheskij podhod Gete protiv mehanizma I. N'yutona. *Priladnaya psihologiya*. 1999; 2: 8 – 15.
5. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyaschih mirov. Chelovek – tekst – semimosfera – istoriya*. Moskva: Yazyk russskoj kul'tury, 1996.
6. Bogatyreva Zh.V., Zimina N.Yu. Skazka kak fenomen kul'tury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 293 – 295.
7. Obuhov Ya.L. *Simvol drama i sovremennyj psihoanaliz*. Har'kov: Region-inform. 1999.
8. *Enciklopediya simvolov, znakov, emblem*. Moskva: Lokid-Mif, 1999.

Статья поступила в редакцию 09.04.19

УДК 82

Gasanova M.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru
Visaitova S.V., student, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Saniyat.v@mail.ru

REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF BEAUTY IN ARABIC AND RUSSIAN LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD. The work describes a concept of "beauty" in the Arabic and Russian languages, picture of the world based on proverbs and sayings. As a result of features of semantics which are revealed from different points of view: aesthetics of linguistics and philosophy also consider features of the metaphor as the main way of verbalizing the concept "beauty" in Arabic and Russian linguistic cultures, a good description allows to reveal national features that are similar in the languages and cultures under consideration. In the Arab culture, "beauty" has a more positive connotation than a negative connotation. And common to the Russian and Arabic linguocultures is the understanding of beauty as one of the values of man, which has a connection with other higher human values.

Key words: concept, picture of the world, internal beauty and external beauty, happiness, pleasure.

M.A. Gasanova, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru

S.V. Visaitova, студентка 2-го года обучения Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Saniyat.v@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «КРАСОТА» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА АРАБСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассмотрена специфика репрезентации концепта «красота» в паремиологической картине мира арабского и русского языков. Описаны универсальные и специфические особенности актуализации рассматриваемого концепта в двух лингвокультурах, то есть рассматриваются лексемы, которая репрезентирует концепт «красота» в пословицах и поговорках арабского и русского языков. В результате которого были выявлены особенности семантики, которые образуют синонимический ряд. Концепт «красота» рассматривается с разных точек зрения: эстетики, лингвистики, философии, также рассматриваются особенности метафоры в качестве основного способа вербализации концепта «красота» в арабской и русской лингвокультурах, при контрастивном описании позволяющая выявить схожие в рассматриваемых языках и культурах, национальные черты.

Ключевые слова: концепт, паремиологическая картина мира, внешняя и внутренняя красота, арабский язык, русский язык.

Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в ней, развивается в ней и выражает её. Сегодня как аксиома воспринимается утверждение, что язык – это зеркало народной культуры, народной психологии и философии. Язык по отношению к культуре обладает кумулятивным свойством – накапливать и её наследовать. Языковая картина мира и национальная культуры каждого народа характеризуется как универсальными, так и этноспецифическими особенностями.

Концепт считается универсальным феноменом, использование которого помогает определить особенности национальной картины мира. Совокупность концептов, характерных для одной, определенной нации, составляют этническую концептосферу, которая отличается от концептосфер других национальностей. Концептом становятся только те явления, которые в действительности ценны и актуальны для данной культуры [1 – 4].

Под концептом понимается сгусток культуры в человеческом сознании, концепт также рассматривается как то, посредством чего человек входит в культуру, а также и влияя на нее или, наоборот, в виде чего культура входит в умственный мир человека.

Понятие «концепт» у разных авторов получает разную трактовку, что приводит к разногласиям среди исследователей, к примеру, в своем сборнике «Русская речь» С.А. Аскольдов-Алексеев дает следующее определение: Концепт – это мысленное образование, замещающее нам в процессе мысли множество предметов одного и того же рода. Концепт одновременно может быть заместителем некоторых реальных действий и некоторых сторон предмета.

В сознании человека концепты возникают не только как намеки на возможные значения, но и как отклики на языковой опыт человека. По сути каждый концепт может быть расшифрован по-разному, в зависимости от культурного опыта или даже сиюминутного контекста.

В.Н. Телия считает, что концепт – это все то, что мы знаем об объекте во всей макростезии этого знания.

Исследователи рассматривая саму сущность концепта, отмечают принадлежность концепта этнокультурному миру человека.

Ю.С. Степанов в своих терминах дает определение концепту как микро-модель культуры, порождающее её и порождаемое ею. Также концепт обладает прагматической, экстралингвистической или же внеязыковой информацией [5, с. 144].

Цель данной работы заключается в комплексной характеристике концепта «красота» в арабском и русском языках. В основе эстетической оценки лежит функция, выполняемая искусственным объектом или природной вещью в общественной жизни. Именно эта функция характеризует практически всю практическую деятельность людей и отражается и в языковом сознании и коммуникативном поведении.

Каждый народ обладает пословичным фондом, который дает возможность на сопоставительный анализ, для выявления сходства и различия, а также лингвокультурологических особенностей ЯКМ народов. Таким образом, пословицы и поговорки – это языковая картина мира, определяющая восприятие мира носителями того или иного языка. Картина мира языка, как не раз отмечалась исследователями, антропоцентрична. Человек выступает мерилем всего, точкой отсчета для интерпретации фактов и событий действительности.

В арабском языке пословицы и поговорки употребляются словом 'لثَمَّ (لثام) [масалун] или же 'لَوْق (لوقا) [аквалун] которые помимо значений «пословица» и «поговорка» обладают еще другими значениями как: «подобие», «сравнение», «образ», «образец» «высказывание», «изречение».

Доктор Юсуф Иззадин говорит: «Масал – это правдивая картина состояния этноса и нации. Она же является итогом народного опыта, который приобретает им на протяжении многих лет существования той или иной цивилизации. Как В.И. Даль определил признаки пословицы, так же и арабский поэт и оратор Ибрагим ан-Наззам дал характеристику «масал» четырем признакам:

Меткость; лаконичность; красота сравнения; совершенство иноказания.

Изучение поговорок и пословиц в каждой из рассматриваемых языков имеет свою историю. А накопление данных паремнологических единиц происходило веками в языке. Таким образом арабские поговорки и пословицы можно подразделить на три периода:

1) пословицы доисламского периода (V – VIII в.);

Пословицы доисламского периода – это пословицы периода «джахилии» т. е периода неведения, до возникновения религии ислам.

2) пословицы исламского периода (классический период VIII – XI в.);

К пословицам уже исламского периода относят пословицы, взятые из изречений пророка Мухаммада (мир ему и благословение), а также из Священного Корана.

3) пословицы послеклассического периода (XI – XV в.).

Помимо упомянутых источников, также можно обнаружить пословицы, взятые из поэзии арабов, шутки Абу Нуваса или «Книга скупых» Джахиза рассказы Хаджи Насреддина. Пословицы, что в свою очередь отличают от поговорок, обладают грамматической завершенностью, а поговорки являются частью предложений, в итоге, раз пословица выражает суждение, то поговорка – это часть суждения.

Разграничение пословиц и поговорок осуществляется при помощи разных критериев, параметров: смыслового; структурно-грамматического; критерия наличия-отсутствия образного/переносного значения.

Согласно выделенным критериям, поговорка даёт оценочную характеристику действию или же предмету. Однако пословицы, как правило, бывают оформлены побудительными или повествовательными предложениями, но не посредством восклицательных и вопросительных конструкций.

Пословице характерна обобщенная семантика, а поговорке обобщенность окказионального, определяющийся функционально-коммуникативной направленностью, характера.

Как показал анализ отличительных и общих признаков пословиц и поговорок, на лицо перевес в расхождении их структурной организации. Однако для лингвокультурологического анализа не совсем обязательна их дифференциация.

Пословицы и поговорки считаются ценнейшим материалом для историко-типологических и лингвокультурологических наблюдений и обобщений, в них

отражены исторические факты и памятники духовной и материальной культуры, которые уже ушли в прошлое (это атрибуты быта народа), его менталитет, специфика мировосприятия и эмоционально-интеллектуального осмысления реальности носителями русского и арабского языков в древности.

Концепт «красота» является одним из ключевых и универсальных концептом и языковой, и философской картин мира. Концепт «красота» с философской точки зрения определяется как универсальная форма бытия материального мира в человеческом сознании, в общем понимании красота раскрывает эстетический смысл явлений, внутренние и внешние качества которого вызывают в сознании человека удовольствие, моральное удовлетворение и наслаждение.

В разные времена и в разные этнических регионах в концепт «красота» вкладывалось свое толкование и следует отметить, что концепт «красота» – понятие вечно.

Соловьев В.С. считает красоту воплощением идеи, гармоний идеального и материального, а также Соловьев В.С. полагал, что природная красота разрушена, и человек будучи существом природы признан увековечить её через искусство [6].

Концепт «красота» с языковедческой точки зрения необходимо исследовать, упорячивая на основные положения когнитивной лингвистики.

Красота – это общеэстетический разряд, который обозначает гармоничное сочетание, совершенство, вызывающее у созерцателя эстетическое наслаждение. Красота считается важнейшей из категорий культуры, это общее и многогранное понятие.

Прилагательное «красивый» в русском языке появилось довольно позже существительного «краса». Существительное «краса» по своему происхождению является устаревшей старославянской лексемой, которая восходит к индоевропейской основе «kros-kras» имевшая первоначальное значение у славян «жертвенный огонь».

Ведущим значением слову «краса» считается обозначение процесса создания вещи или же явления, привлекающие к себе внимание, то есть основным значением данной лексики «краса» является «украшать».

В словаре фиксируются наиболее оформившиеся и устоявшиеся определения. При лексико-семантическом анализе концепта *красота* в русском языке мы нашли следующее определение у С.И. Ожегова:

Красота же свойство прекрасного, изящество, отвлеченное понятие красивого. Красота лица, пригожесть. Красивый, прекрасный, красивый, одаренный красотой, нравный человек в реальной действительности, красивый, красивый. Привлекательная внешность, украшение, прелесть. Качество доставляющее радость и удовольствие чувствам (глаз, ушей) [6, с. 797].

Аристотель, Эпикур, Демокрит, Лукреций Кар утверждали объективную основу прекрасного, находившуюся в реальной действительности, в вещественных свойствах, отношениях связях и т. д. По мнению Ф.К. Шиллера, красота соответствует сокровенной природе человека, она духовна действительна как и сам человек, материальна субъективна и объективна [7].

В русской культуре красота считается одной из высших ценностей человека, доказательством которому служат разные характеристики, данные понятию «красота» русскими писателями и поэтами:

«Красота спасет мир» (Ф.М. Достоевский)

«В человеке должно быть все прекрасно: и мысли, и душа, и одежда, и лицо» (А.П. Чехов)

«Это страшная ошибка – думать, что прекрасное может быть бессмысленным» (Л.Н. Толстой)

Для сопоставительного анализа мы обратились к определению «جمال» данного понятия в арабских словарях – «Лисану ль-Араб», «الفانوس المحيط» Камусу ль-Мухит, «كتاب العين» Китабу ль-Айни, Тахзиб аль-Луга, аль-Азхари, аль-Мухкам, Ибн Сиди, ас-Сихах» аль-Джаухари, Хашия ас-Сихах» Ибн Бари, ан-Нихая» Ибн аль-Асира»

В названных словарях актуализируются следующие значения:

– جمال доставляющие радость чувствам глаз, ушей качество, качество облагораживающее душу, превосходное утонченное качество, ангел, великолепие, очарование, блеск, свежесть, радость, заигнотизированность, магия, одержимость, свет. Именно выше перечисленные признаки являются составляющими ядром концепта «جمال» в арабском языке.

В русском языке красота сравнивается со многими положительными и отрицательными ценностями человека, поэтому поговорки и пословицы, вербализующие концепт «красота» необходимо разделить на несколько групп:

1) Обманчивая красота: *снаружи красота, внутри пустота; лицом хороши, душою не пригожи; красна ягода, да на вкус горька; хороша очами, да не хороша речами; личико беленько, да разуму маленько;*

2) Красота без ума: *красота без разума пуста; хвалят на девке шелк, когда в самой девке есть толк; ученье – красота, неученье – пустота; не будь пригожи, а будь пригоден;*

3) Внутренняя красота: *не красна изба углами – красна пирогами; не гляди на лицо, а гляди на обычай; с лица воду не пить; по одежке встречают – по уму провожают.*

И предпочтение отдается внутренней красоте.

В арабском языке пословицы и поговорки употребляются словом [مثال] [масалун], что можно перевести как «пословица», «пример»,

«сравнение», «подобие», «образ», «образец». Также пословицы и поговорки означают терминами قول (قول) «высказывание», «изречение», «поговорка».

В русском языке «красота» также ассоциируется больше с ценностями социально-эстетического и социально-гендерного характеров, а арабском языке, в отличие от русского «красота/جمال» больше – с духовными и сакральными ценностями.

Таблица 1

أم العيون الكحلأ أحلى	Глаза в сурьме краше
إن الله جميل يحب الجمال	Всевышний прекрасен, и Любит красоту
البنيت الجميلة نعمة والقيحة نقمة	Красивый дом – благословение, уродливый – проклятие
فأخلاقك جمالك	Твой нрав – твоя красота
إذا عشقت عشقاً فمر وإذا ركبت ركبت ركاب جمل	Если любить, то люблю я луну, если ездить, то езжу я на верблюде

В арабской культуре считается, внутренняя и внешняя красота не могут быть противопоставлены друг другу, поскольку каждая обладает своим значением и уникальной ценностью. Духовная красота, облагораживающая нрав человека и наделяющая нравственными ценностями, воспитывает скромность и терпение. Что касается внешней красоты, то особое внимание требует женская

красота, так как в арабской культуре её сравнивают с жемужиной, сокрытой от посторонних глаз, являясь успокоением и украшением для глаз супруга. «Женщина украшение дома», «Ешь только яблоки и женись лишь на красавицах» «Женись на красавице и наслаждайся» [7, с. 326]. По этой причине она занимает особое положение, доказательством тому служат выше приведенные в пример пословицы и поговорки.

Таким образом, концепт «красота» получает разнообразную характеристику в русской культуре, и следует отметить, что в русском языке «красота» воспринимается как положительно, так и отрицательно, тому служат примером выше указанные поговорки и пословицы. Именно в тех же самых пословицах и поговорках можно проследить четкое разграничение внешней и внутренней красоты, при котором русская культура отдает предпочтение внутренней красоте, и ценит в человеке его ум, трудолюбие и его доброту. В арабской культуре «красота» наделена больше положительной коннотацией, нежели отрицательной. А общим для обеих лингвокультур выступает понимание красоты как одной из наивысших ценностей человека, имеющей связь и с другими высшими ценностями. Но все же существующие различия несут глубокий характер, по причине которого следует учитывать их в процессе межкультурной коммуникации. Они обусловлены ментальностью и своеобразием культур народов. А язык и культура взаимосвязаны. Язык является зеркалом культуры, в котором отражается помимо реального мира, который окружает человека, общественное самосознание этноса, с его национальным характером, традициями, обычаями, менталитетом и системой ценностей

Библиографический список

1. Афоризмы. Электронная энциклопедия Кирилла и Мефодия. 2000.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва: «Тerra», 1995.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Москва, 1986.
5. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. Москва: Академический проект, 2004: 42 – 67.
6. Соловьев В.С. Философский словарь. Москва, 1989.
7. Шиллер Ф.К. Каллий, или о красоте. Фридрих Шиллер. Собрание сочинений: в 7 томах, Москва, 1955 – 1957.

References

1. Aforizmy. 'Elektronnaya enciklopediya Kirilla i Mefodiya. 2000.
2. Dal' V.I. Tolkovij slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. Moskva: «Terra», 1995.
3. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
4. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. Moskva, 1986.
5. Stepanov Yu.S. Konstaty: Slovar' russkoj kul'tury: 3-e izd. Moskva: Akademicheskij projekt, 2004: 42 – 67.
6. Solov'ev V.S. Filosofskij slovar'. Moskva, 1989.
7. Shiller F.K. Kallij, ili o krasote. Fridrih Shiller. Sobraie sochinenij: v 7 tomah, Moskva, 1955 - 1957.

Статья поступила в редакцию 04.04.19

УДК 82.1.51.0

Olimova Kh.Kh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, doctoral postgraduate, Tajik State Institute of Languages n.a. Sotim Ulugzade (Dushambe, Russia), E-mail: hosiyat.olimova@mail.ru
Dodkhudoeva Z., postgraduate, jik State Institute of Languages n.a. Sotim Ulugzade (Dushambe, Russia), E-mail: 838310zu@gmail.com

THE FIRST IMAGE OF WOMEN TAJIKS IN THE LITERATURE. The problem of character and circumstances in new prose is studied. The image of a hero – a new type in such various connections with the world was a task creatively difficult and responsible. And if relatively, the writer found the right way of solving this problem, it is his work, in addition to other advantages, should be regarded as an achievement of Russian prose. The experience of Luknitsky in the novel "Nisso" is instructive as one of the first attempts to get accustomed to the life of the people, geographically remote, to a certain extent even unfamiliar, mountain Pamirs. In this article the author notes that in the Soviet literature the most difficult task was to create a female character, developing in different, interrelated, changing circumstances, in conflicts.

Key words: image, society, activity, ideology, historical people, liberation, worldview, mountains, problem, women, moment, internationalist.

X.X. Олимова, канд. филол. наук, доц., докторант Таджикского государственного института языков имени Сотима Улугзада, г. Душанбе, Таджикистан, E-mail: hosiyat.olimova@mail.ru

З. Додарходжаева, соискатель Таджикского государственного института языков имени Сотима Улугзада, г. Душанбе, Таджикистан, E-mail: 838310zu@gmail.com

ПЕРВЫЙ ОБРАЗ ЖЕНЩИН-ТАДЖИЧЕК В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В этой статье авторы отмечают, что в советской литературе самой сложной задачей было создание женского персонажа, развивающегося в разных, взаимосвязанных, меняющихся обстоятельствах, в конфликтах и столкновениях. Исследуя некоторые вопросы таджикско-русских литературных связей советских времен, можно увидеть богатый обширный фактический материал и интересные моменты в литературной жизни этого периода. В связи с этим Павел Лукницкий занял своё скромное и достойное место. Перу писателя принадлежит ряд исторических рассказов и повестей, из которых мы узнаем много нового об истории горного Таджикистана. Опыт Лукницкого в романе «Ниссо» поучителен как одна из первых попыток приглядеться к жизни народа, территориально отдаленного, в известной мере даже незнакомого, горного Памира.

Ключевые слова: общество, деятельность, идеология, исторические люди, образ женщины, интернационализм, освобождение, мировоззрение, горы.

Изображение героя нового типа в разнообразных связях с миром является задачей творчески трудной и ответственной. И если писатель нашел правильные пути решения этой задачи, то его произведение, помимо других достоинств, сле-

дует рассматривать как достижение прозы. Литературная жизнь общества того или иного времени охватывает различные, порой неоднородные явления и факты, ей свойственны противоречия и разнонаправленные тенденции, зависящие

от разнообразных факторов, обусловленных как собственно литературной традицией, преемственностью, поисками новых художественных средств выражения, особенностями самой специфики искусства слова, так и многочисленными внелитературными влияниями. Художественное сознание в советские годы обогащается «более разветвленными и прочными связями с прошлым, настоящим и будущим своей страны» [1, с. 31], а герой эпохи мыслится как личность, синтезирующая в себе опыт развития своего народа. В советской литературе самой сложной, самой трудной задачей было создание женского характера, развивающегося в различных, взаимосвязанных, меняющихся обстоятельствах, в конфликтных столкновениях. Исторические процессы в сознании людей 30-х годов (в отличие от периода революционных взрывов в 20-е годы) начинают восприниматься в полноте и преемственности эпох, и в этом случае «связь личности со значительными событиями в жизни народа дает возможность представить историю как непрерывную цепь человеческих деяний, а человека как живое естество истории» [1, с. 31].

Главное в судьбе той или иной литературы – сама действительность, в которой развиваются эти литературы, а также национальные корни, питающие и взращивающие их. Гавхар Шаропова, изучая роль женщин в литературе отмечает: «Создание художественного образа женщины в литературе народов Востока уходит своими корнями вглубь веков, отражаясь как в фольклоре, так и в письменных литературных памятниках» [2, с. 1].

Понятие «женской биографии» включает в себе анализ художественных текстов в контексте социального положения и статуса женщины в обществе. Любой автор, прежде всего, изображает реальную жизнь, но пропускает её через призму своего мировоззрения. В таджикской классической литературе, в поэзии, женские образы традиционно изображаются возвышенно и очень романтично. Великие мужи литературы всех времен поднимали голос против несправедливостей своего времени, социального неравенства, но гендерные проблемы в их бессмертных произведениях отражаются в традиционных рамках. Взаимоотношения лирического героя с женщиной помогают выявить широту его мировоззрения, степень его духовного мира. Октябрьская революция коренным образом изменила социальное положение женщины в советском обществе. Таджикская литература, развиваясь на основе принципов социалистического реализма, не осталась в стороне от этих перемен. Она с самого начала своего существования стала рассматривать образ женщины именно с точки зрения эпохи. После революции первоочередной задачей было освобождение и раскрепощение женщины, привлечение её к труду, учению и общественным функциям. Именно это и отражала поэзия, затронувшая женскую тему. В центре внимания литераторов, наряду с темами революции и новой жизни, тема освобождения женщин в те годы стояла особняком, так как сам факт освобождения женщины был победой социалистических идей.

Еще в тридцатые годы в Таджикистан приезжает группа писателей, среди которых были П. Лукницкий, В. Вишневский, Б. Ясенский, В. Луговской и др., уделявшие серьезное внимание изучению жизни и быта республики. В их произведениях появляются новые герои-представители таджикского народа. В Луговской в поэме «Дангара», П. Лукницкий в «Ниссо», «Таджикистан», Усенко в поэме «Нурек», П. Зорин в поэме «Застава на Гяндже» и др. показали те огромные преобразования, которые произошли в Советском Таджикистане. Герои их произведений сохранили свой национальный характер, самобытность. Наполняясь интернациональным содержанием, творчество этих писателей передает национальное своеобразие жизни изображаемого народа.

Лукницкий один из первых русских писателей, который реально изображает трудность жизни восточных женщин в образе Ниссо. В своих экспедициях Лукницкий в Памире изучал не только новые территории, но и живущие там народы, с их историей и обычаями. П. Лукницкий и другие писатели, поэты в тесном общении с таджикской литературой, с жизнью таджикского народа почеркнули много ценного для обогащения своего творчества. Творческое сотрудничество, большая совместная работа повлияли на духовное сближение и русских и таджикских писателей. Этот материал представлен во многих книгах Лукницкого: «У подножия смерти», «Всадники и пешеходы», «Безумец Марод Али», «Мойра», «Земля молодости», «Ниссо», «Путешествия по Памиру», «Таджикистан», стихи и пьесы. Вера Лукницкий в мемуары о супруги «Перед тобой земля» дал такую характеристику роман «Ниссо»: «Ниссо» – это роман о жизни высокогорных селений, затерянных в глубоких ущельях или прилепленных к склонам гор; это роман о борьбе с басмаческими кочевыми бандами за установление советской власти на Памире, о провокациях и шпионах; это роман об истории девочки-сироты, проданной хану. Может показаться необъяснимым, что после Ленской экспедиции, когда был собран богатый сибирский материал, писатель вдруг снова ушел в памирскую тему. ... Два года он писал памирский роман, первоначально назвал его «Второе лицо луны» [3, с. 56].

Проблема характера и обстоятельство в её эстетическом плане за последние годы становится одной из особенно важных и актуальных проблем литературоведения. Она является отправной точкой для решения таких кардинальных вопросов нашей науки, как вопрос о сущности художественного метода, о структуре характера и его исторической изменчивости, от нее отталкиваются для выявления героической концепция личности в советской литературе. Признается необходимость и более локальных, конкретных наблюдений о соотношении характеров и обстоятельств, чтобы объяснить своеобразие конфликтов, сюжета,

композиции, жанра произведений советских писателей. В настоящей работе делается попытка, исследуя взаимодействие типических характеров и типических обстоятельств, установить некоторые особенности сюжет сложения современной повести.

Изображение среды как типических обстоятельств времени – задача очень сложная, требующая индивидуального, неповторимого решения в каждом отдельном произведении. В то же время сюжет, воспроизводя логику действительности, «улавливает» своеобразие эпохи в своих структурных элементах, что позволяет выявить некоторые общие особенности в способах сюжетного раскрытия конкретно-исторических обстоятельств современности в творчестве Лукницкого производственный коллектив как определённое социальное единство; и, наконец, более широкая общественная среда, выступающая как «фон», как общность различных социальных групп.

Лукницкий решительно изображает Ниссо как новый тип женщин Востока, те, которым дан новый взгляд на жизнь и устойчивость в своих целях. Ниссо – это исторический образ и прототип Озода (Озода-Ханым-Ниссо) Ташмухамедова (Назарова). Писатель изображает трудности жизни в горах, и борьбу за свободу. Эти разветвленные сюжетные ситуации, положение и столкновение людей, участвующих в борьбе, внутренне связаны, событийно организованы.

В романе «Ниссо», несомненно, Лукницкий всесторонне раскрыл всю трагичность судьбы горянки во всех её ролях – жены, матери в образе Розия-мо. Особый драматизм её судьбы обусловлен тем, что Розия-мох вначале изображается как пассивный герой. Это первый образ женщин-таджичек в художественной литературе, символически ёмкий, обобщающий, подводящий черту под известный период таджикского народа величественный и правдивый, жизненно убедительный образ Матери. Розия-Мо, с тех пор как муж её умер, она выбивалась из сил, чтобы прокормить себя и свою маленькую Ниссо, и все-таки голодала. Розия-Мо с надеждой зарабатывала покидала родные места, то есть Дуоб. Но к вечеру Розия-мо «сразу поняла, что Мир Али её обманул и что если Алим-Шо подъедет к ней, то никогда уже не увидит она ни родного селения, ни своей дочки Ниссо» [4, с. 8].

Алим-Шо сватался за Розия-Мо несколько лет назад и уехал, взбешенный её отказом. Алим-Шо через год напал на её мужа по дороге к Верхнему Пастбищу и избил его камнями так, что муж уже не мог больше оправиться. Даже после смерти мужа приезжал в Дуоб свататься ещё раз и уехал, еще более взбешенный, когда Розия-Мо при всех плюнула ему в лицо. Теперь он приближался к ней на своем яхбарском коне, улыбаясь так, будто ничего не случилось. Испугавшись Розия-Мо быстро убежала, не осмотрелась вокруг. По тропе ни разу не обернулась, в паническом страхе она погнала коня. Далее писатель показывает самую страшную картину: «На крутом повороте верхней тропы нависшая скала вышибла женщину из седла. Её раздробленная нога осталась в створении. Розия-Мо волочилась головой по камням, пока испуганный конь не остановился; и когда Алим-Шо медленно выехал из-за поворота тропы, он увидел, что Розия-Мо мертва. Он наклонился над ней, сжав губы и отирая рукавом халата свой потный, блестящий лоб. Дотронулся до её окровавленного, разбитого тела и пробормотал про себя молитву» [3, с. 8].

Всадники-слуги Азиз-хон сбросили в реку труп Розия-Мо, как через несколько дней старый пастух, возвращаясь в селение, нашел у прибрежных скал изуродованное тело Розия-Мо – ещё недавно сильной и красивой женщины и по решению старейших Ниссо осталась у Тура-мо.

Важную роль в развитии сюжета романа играет Тура-мо. Изображение среды как типических обстоятельств, время-задача очень сложная, требующая индивидуального, неповторимого решения в каждом отдельном произведении. Противоположность характера Турамо и семейных обстоятельств её жизни должно, очевидно, вскрывать противоположность взглядов, убеждений, поведения. Чем крупнее, ярче будут характеры Тура-мо, тем нагляднее выступит на их фоне не сказуемое настроение Тура-мо к жизни и вызревает основной конфликт романа.

Тура-мо не хочет заботиться о сироте Ниссо. Ниссо много заботится о семье тетки. Поведение Тура-мо волнует Ниссо. С большим мастерством писатель вскрывает колебание женщины в трудные минуты жизни и Тура-мо – одна из них. Анализ образа Тура-мо показывает, сколь глубоко Лукницкий заглянул во все стороны народной жизни. В своем изображении людей и событий описываемого периода он достиг большого художественного обобщения, основой которого послужили четкие и ясные образы и острые слова, взятые из неиссякаемого источника народного творчества: «Утром никто не приходит. Ниссо, проснувшись, испуганно шарит руками вокруг себя. Но мясо лежит тут, и Ниссо съедает его одна» [3, с. 15].

Рассмотрение типических характеров и типических обстоятельств в их взаимодействии и взаимообусловленности в сюжете современной повести позволяет сделать вывод об их единстве: совокупность характеров предстает как конкретно-исторические обстоятельства по отношению к отдельному персонажу, а типические обстоятельства в то же время являются индивидуальными характеристиками. По словам академика Д.С. Лихачева, «не только культура прошлого влияет на культуру современности... но и современность в свою очередь в известной мере «влияет» на прошлое» [5, с. 25]. И всё же определяющими в творчестве писателя становятся хроника, дневники, документальная эпопея. Возникнув на определённой историко-культурной стадии, романное мышление воплощается в эстетической форме, которая видоизменяется в результате имманентного худо-

жественного развития и внелитературных влияний. Историческая память народа, его родовое сознание, общество и внутренний мир человека, вечные «проклятые» вопросы смысла жизни нашли своё отражение в лучших эпических произведениях классической литературы Центральной Азии.

В советской литературе самой сложной, самой трудной задачей было создание женского характера, развивающегося в различных, взаимосвязанных, меняющихся обстоятельствах, в конфликтных столкновениях.

Один из рефренов произведений Лукницкого может быть обозначен так: «женщина и свобода». Причем судьбу героини писателя понимают не как нечто мистическое. Человек от своего рождения включается в жизнь в определенной среде, условиях, которые не только формируют его духовные черты, но и определяют его жизненный путь. Тяжелой была судьба восточной женщины до Октября и законы шариата требовали от нее покорности. Не могла и не имела она права на мечту, боялась нарушить эти законы и покорялась своей горькой участи. Но новая жизнь изменила многое в её жизни, и Ниссо – героиня одноименного романа П. Лукницкого, идет этой новой дорогой. Обаятелен и правдив этот образ, отражающий национальные черты женщины-таджички, прекрасен пейзаж Памира, величественны горы «крыши мира», на фоне которых раскрывается жизнь Ниссо. Освобожденная женщина-таджичка становится равноправной хозяйкой своей судьбы. Ниссо – это, образ независимой и активной женщины. Широта кругозора, глубина эрудиции, сообразительность, выдержанность, чуткость и внимательность к будущему дали возможность Ниссо идти в новый мир. Писатель показывает инициативность своей героини к новому пути: «Ниссо промолчала.

Она не хотела представлять себе, как поедет обратно. В глубине души она давно сказала себе, что ей незачем ехать обратно. Нет, она уехала из Сياتанга совсем не для того, чтобы вернуться туда. Даже в автомобиле! Конечно...» [3, с. 302].

У героини нет потребности попытаться освободиться от нравственных норм старого мира, отступить от своей судьбы, попытаться жить в соответствии со своими эгоистическими потребностями и желаниями. Содержание романа «Ниссо» достигает трагической силы в связи с образом Ниссо. Сложная судьба героини позволяет ей вернуться к счастью.

Таким образом, роман «Ниссо» написан в строго реалистическом стиле. В нём много картин народной жизни, изображенных пером мастера художественного слова. В романе «Ниссо» можно выделить следующие типы женских образов: образ женщин, устремляющихся к свободе, и исторический образ женщин, равнодушных к жизни. Все женщины неграмотны и подчиняются традициям. Изображён сложный процесс преобразования новой власти в горах Таджикистана. Писателю удалось проникнуть в душевные глубины своих героев, показать их различные психологические состояния. Вместе с тем критиками указаны отдельные недостатки романа. Так, отмечена недостаточная объективность писателя в оценке сил и действий оставшихся классовых врагов. Сюжет романа вращается вокруг скрытых врагов советского общества, их вредительских замыслов. Произведение завершается воспеванием творческой, всемогущей силы, подчинившей своей воле природу и утвердившей своё счастье. Повесть по праву считается первым крупным эпическим произведением об истории горных таджиков и разгроме басмачества, установлении и укреплении советской власти в Таджикистане.

Библиографический список

1. Ломидзе Г. Люди и книги 30-х годов. *Вопросы литературы*. 1967; 7: 31.
2. Шарофзода Гавхар. *Эволюция образа женщины в прозаических и народных романах президско-таджикской литературы Х1 – ХУ11 вв.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Душанбе, 2012.
3. Лукницкий П.Н. *Ниссо*. Москва, Молодая гвардия, 1976.
4. Лукницкая В.К. *Перед тобой земля*. Ленинград, 1988.
5. Лихачев Д.С. Древнерусская литература и современность. *Русская литература*. 1978; 4.

References

1. Lomidze G. Lyudi i knigi 30-h godov. *Voprosy literatury*. 1967; 7: 31.
2. Sharofzoda Gavhar. *Evolyciya obraza zhenshchiny v prozaicheskikh i narodnyh romanah presidsko-tazhikskoj literatury H1 – HU11 vv.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Dushanbe, 2012.
3. Luknickij P.N. *Nisso*. Moskva, Molodaya gvardiya, 1976.
4. Luknickaya V.K. *Pered toboj zemlya*. Leningrad, 1988.
5. Lihachev D.S. *Drevnerusskaya literatura i sovremennost'*. *Russkaya literatura*. 1978; 4.

Статья поступила в редакцию 03.04.19

УДК 821.16

Kotshikhina N.D., Doctor of Sciences (Philology), Professor, chief researcher, International Scientific-Methods of the Center for Research of Literary Heritage of M.A. Sholokhov, Moscow State University n.a. K.G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: milaolga2017@mail.ru

INSECT AS AN IMAGE, SYMBOL, AND MYTH IN RUSSIAN LITERATURE: A SYSTEMIC-HOLISTIC APPROACH. The article presents a system-holistic approach to the development of insect images in the Russian literature, considers the specifics of their functioning in Russian realism and modernism. The article traces the dynamics of insect images development in the works of A.P. Chekhov and M.A. Sholokhov on the example of texts of their works. The author draws a conclusion about stable mythological traditions, in the course of which the works of these writers were created. Based on the previous experience of Russian literature, A.P. Chekhov and M.A. Sholokhov offered his own vision of higher meanings, the perniciousness of the violation of these meanings and the importance of human awareness of himself as part of nature, its flora and fauna. The article attempts to include the works of specific authors in the megatext of books about Russian nature, tracing the originality of the authors' individual approach to their chosen image.

Key words: image, symbol, insect, “high” and “low”, realism, modernism.

Н.Д. Котшыхина, д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник Международного научно-методического центра по изучению литературного наследия М.А. Шолохова, Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), г Москва, E-mail: milaolga2017@mail.ru

НАСЕКОМОЕ КАК ОБРАЗ, СИМВОЛ, МИФОЛОГЕМА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: СИСТЕМО-ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД

В статье дан системно-целостный подход к развитию образов насекомых в русской литературе, рассмотрена специфика их функционирования в русском реализме и модернизме. В статье прослеживается динамика развития образов насекомых в творчестве А.П. Чехова и М.А. Шолохова на примере текстов их произведений. Автор делает вывод об устойчивых мифологических традициях, в русле которых созданы произведения названных писателей. Опираясь на предшествующий опыт русской литературы, А.П. Чехов и М.А. Шолохов предложили собственное видение высших смыслов, пагубность нарушения этих смыслов и важность осознания человеком себя как части природы, её флоры и фауны. В статье сделана попытка вписать произведения конкретных авторов в мегатекст книг о русской природе, проследив своеобразие индивидуального подхода авторов к избранному ими образу.

Ключевые слова: образ, символ, насекомое, «высокое» и «низкое», реализм, модернизм.

Ученые справедливо утверждают, что образ правления и вера изменчивые, исторически подвижные понятия, в то время как ландшафт, флора и фауна представляются «устойчивыми качествами народной физиологии. Издревле художественные произведения учили нас читать книгу природы, учили, что «в природе есть замысел, есть душа, есть язык» [1]. С момента рождения до самой смерти

человек окружен природой. С ней связаны первые ощущения ребёнка, звуки и запахи наполняют мир яркими красками, а живые существа учат понимать, любить и ценить их, потому что они – вечные спутники человека. Это касается и мира насекомых. Уже в фольклоре образам насекомых дана бинарная характеристика: одних насекомых относят к верхним зонам космического пространства и мирово-

го древа, к миру божественному (пчела, божья коровка и др.), других – к нижней зоне, с которой связан мир зла (муха, комар, стрекоза). Насекомые верхней зоны приносят человеку пользу и радость. О них слагаются песни, сочиняются пословицы, поговорки; насекомые нижней зоны символизируют легкомыслие, нечистоплотность, назойливость. О них придумывают частушки и прибаутки.

Смысловая дифференциация образов насекомых нашла своё отражение не только в фольклоре, но и в русской литературе. Интересны произведения М.В. Ломоносова «Стихи, сочиненные по дороге в Петергоф, когда я в 1761 г. ехал просить о подписании привилегий для Академии, быв несколько раз прежде за тем же» (1761) и стихотворение Г.Р. Державина «Кузнечик». Оба стихотворения обращены к кузнечнику, хотя смысл их выходит за рамки его воспевания. Этот образ в стихах Ломоносова – символ воли, свободы, независимости от двора, от бесконечных просьб по поводу поддержки государством науки. Ломоносов пишет:

*Кузнечик дорогой, коль много ты блажен,
Коль больше пред людьми ты счастьем одарен!
Препровождаешь жизнь меж мяскою травою
И наслаждаешься медвяною росой.
Хотя у многих ты в глазах презренна тварь,
Но в самой истине ты перед нами царь;
Ты ангел во плоти, иль, лучше, ты бесплотен!
Ты скачешь и поешь, свободен, беззаботен,
Что видишь, всё твое; везде в своем дому,
Не просишь ни о чем, не должен никому (лето 1761) [2, с. 20].*

По мнению М.В. Ломоносова, в этом заключен идеал жизни для учёного и поэта. Ближе к смысловому отношению стихотворение Г.Р. Державина «Кузнечик». Описывая образ жизни кузнечика, Державин подчеркивает:

*«Всем любяся на воле,
Воспеваешь век ты свой;
Взглянешь лишь на что ты в поле,
Всем доволен, все с тобой...
Честный обитатель света,
Всем музам любим!
Вдохновенный, гласом звонким
На земле ты знаменит,
Чтут живые и потомки:
Ты философ! Ты пиит!» [2, с. 48]*

Стихотворение Г.Р. Державина «Кузнечик» (1802) написано в одической традиции. Кузнечик как воплощение природы, свободы, независимости творческой личности.

Мечта о независимости и свободе волновала лучшие умы человечества. Огромный вклад в изображение насекомых, наполнение их образов символическим смыслом внёс А.С. Пушкин. Нельзя не вспомнить его «Сказку о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебедь». Герои этой сказки: комар, муха, шмель, мошка с детских лет вошли в нашу жизнь. Они наказывают злых людей, символизируют неизбежность наказания за злодеяния. Стихотворение А.С. Пушкина «Собрание насекомых» (1829) – это эпиграмма, злой памфлет на критиков своего времени. Стихотворение начинается словами:

*Моё собранье насекомых
Открыто для моих знакомых.*

Обозначая изображенных им критиков звёздочками, А.С. Пушкин делает их узнаваемыми, наделяя их признаками насекомых:

*Вот ** – божия коровка,
Вот **** – злой паук,
Вот и ** – российский жук,
Вот *** – черная мурашка,
Вот ** – мелкая букашка...
Опрятно за стеклом и в рамках
Они, пронзенные насковзь,
Рядом торчат на эпиграммах [3, с. 136].*

Современники легко угадали критиков по признакам насекомых, перечисленных поэтом. Так в русскую литературу вошли образы-символы насекомых.

Среди писателей конца XIX – нач. XX вв., в творчестве которых насекомые имеют символическое значение, необходимо назвать А.П. Чехова.

Впервые повесть А.П. Чехова «Степь» опубликована в журнале «Северный вестник», 1888 № 3. В основе повести – детские и юношеские впечатления, связанные с Таганрогом и Приазовьем. 9 февраля 1888 г. А.П. Чехов писал двоюродному брату Г.М. Чехову: «Главное действующее лицо у меня называется Егорушкой, а действие происходит на юге, недалеко от Таганрога» [4, с. 318]. Повесть Чехова вписывается в череду произведений о детстве, о духовном странничестве. Мальчик Егорушка близок самому автору духовно и биографически. Сюжет повести прост: действие в ней сведено почти к нулю. Мать отправляет 9-летнего ребенка учиться, так как хочет, чтобы он стал ученым. Егорушка впервые покидает дом и оказывается в дороге. С этого момента начинается процесс формирования сознания ребенка, его духовной памяти. Пространство семьи, дома расширяется, оно распахнуто в незнакомый мир и пролегал от родного, знакомого мира до неизвестного дома Настасьи Петровны Тоскуновой. Этот путь проходит через степь, которая становится дорогой духовного странничества ре-

бенка, дорогой его нравственного взросления, осмысления мира и себя в этом мире.

Расстроенный Егорушка долго не замечал, что происходило вокруг него. Но постепенно слезы высохли и впечатлительный ребенок увидел степь: «Вдруг вся широкая степь сбросила с себя утреннюю попушень, улыбнулась и засверкала росой». Автор развернул эту метафору, показывая гармоничную жизнь степи: «Над дорогой с веселым криком носились старики, в траве перекликались суслики, где-то далеко влево плакали чибисы. Стадо куропаток, испуганное бричкой, вспорхнуло и со своим мягким «трррр» полетело к холмам. Кузнечики, сверчки, скрипачи и медведки затаили в траве свою скрипучую монотонную музыку» [4, с. 329]. Мальчик Егорушка невольно вовлекается в жизнь степных насекомых. Кучер Дениска поймал кузнечика, и мальчики, «думая, что это приятно кузнечнику, погладили его пальцами по широкой зеленой спине и потрогали его усики. Потом Дениска поймал жирную муху, насосавшуюся крови, и предложил её кузнечнику. Тот опять равнодушно, точно давно уже был знаком с Дениской, задвигал своими большими, похожими на забрало, челюстями и отъел муху живот. Его выпустили, он сверкнул розовой подкладочкой своих крыльев и, опустившись в траву, тотчас же затрещал свою песню. Выпустили и муху; она расправила крылья и без живота полетела к лошадам» [4, с. 348]. Сознание ребенка всегда отлично от сознания взрослого человека. Ребенок живет в мире сказки, фантастических образов. Они формируют сознание ребенка, его представление об окружающем мире. Проезжая мимо острога, Егорушка вспоминает, как ходил с матерью в острожную церковь, проезжая мимо кладбища, вспоминает о смерти бабушки. Эти воспоминания близки и понятны ему. Но окружающий мир шире: герой думает о том неизвестном месте, куда едет, задумывается о том, что за огромное пространство окружает его. Степь пробуждает, расширяет память Егорушки, заставляет задуматься о том, почему степь одинока, хотя полна внутренней жизни и красоты. Тончайшие психологические штрихи образа Егорушки напрямую связаны с одушевленной природой. Девятилетний мальчик задумывается над детскими вопросами: откуда взялась степь с населяющими её живыми существами, для чего они? В его памяти возникают легенды, сказки няньки-степнячки, все впечатления детства. Происходит процесс осмысления ребенком мира, процесс его нравственного взросления. Поэтому вполне органично в размышления Егорушки введен внутренний монолог самого автора: «И тогда в трескотне насекомых, в голубом небе, в лунном свете, в полете ночной птицы, во всем, что видишь и слышишь, начинают чудиться торжество красоты, молодости, расцвет сил и страстная жажда жизни: душа дает отклик прекрасной суровой родине, и хочется лететь над степью вместе с ночной птицей...» [4, с. 458]. В письме Д.В. Григоровичу 12 января 1888 г. А.П. Чехов писал: «Я глубоко убежден, что пока на Руси существуют леса, овраги, летние ночи, пока ещё кричат кулики и плачут чибисы, не забудут ни Тургенева, ни Толстого, как не забудут Гоголя» [4, с. 459].

XX век актуализировал роль авангарда. В мифопоэтике авангарда насекомые по сути близки к существам хтонической природы, что соответствует фольклорной традиции. Вместе с тем, по справедливому утверждению исследователя, «произошло размывание всех стабильных эстетических категорий, ломка границ эстетического, отказ от эстетических табу» [5, с. 224]. В этой ситуации насекомые стали средством построения новой реальности, совмещающей низкое и высокое, духовное и физиологическое.

Исследователи останавливаются на излюбленных в поэзии и прозе XX в. образах: это пауки у символистов (А. Блок, А. Белый, В. Брюсов), муха у Хлебникова и обэриутов (Олейников), клоп у Маяковского, символические насекомые у А. Платонова в его обширном инсектари: тараканы, клопы, глисты, черви, муравьи, комары, гниды, вши, пауки, мухи, жуки, бабочки. Эти насекомые как «маленький жилой мир», собирательная семантика которых связана с уподоблением человека насекомому как в позитивном, так и в негативном плане. В произведениях многих писателей насекомые связаны с актуализацией таких тем, как мусор, болезнь, война. Так в ранних рассказах М.А. Шолохова реалистическое изображение событий революции и гражданской войны сочетается с символическим изображением абсурдности происходящего, что сближает рассказы писателя с культурной ориентацией модернизма начала XX века, а именно с теорией русского абсурда как несурзацы, несоразмерности происходящих событий с логикой жизни. Тем самым подчёркивается негативный модус этих событий.

Обратимся к рассказу М.А. Шолохова «Нахалёнок», впервые опубликованному в газете «Молодой ленинец» в 1925 г. № 121-131, 30 мая – 12 июня. Речь в рассказе идёт о гражданской войне, вервавшейся в казачий хутор, сломавшей жизни людей, в том числе главного героя 7-летнего мальчика Мишки Коршунова, весёлого, озорного мальчугана, казалось бы, рожденного для счастья и радости. Но окружающая действительность предстаёт перед ним во всей своей жестокости и неприглядности. Прозвище «нахалёнок» (ребёнок, рожденный вне брака) позорным клеймом закрепилось за Мишкой, отделило его от окружающих. Возвращение с фронта отца стало радостью для мальчика, его гордостью и надеждой. Но жизнь приготовила ребенку страшный удар. Он не мог понять и принять жестокости людей по отношению к отцу, такому доброму, сильному, надёжному, казавшемуся непобедимым.

Страшная сцена убийства отца Мишки полна не только «жестокости реализма». Она трагична, символична, абсурдна: «Мишка, качаясь, пошел к повозке, заглянул в лицо, искромсанное сабельными ударами: видны оскаленные зубы, щека висит, обрубленная вместе с костью, а на заплывшем кровью выпученном

глазе, покачиваясь, сидит большая зелёная муха» [6, с. 55]. Образ мухи в теории абсурда связан с системой сатирических жанров. Метафора строится на основе ассоциации с нечистоплотностью происходящего между людьми, универсальным средством образного построения новой реальности, в которой размыты все нравственные и эстетические категории.

Таким образом, насекомое в рассказах молодого писателя символично, связывает прозу Шолохова с реалистической традицией изображения войны, с «Севастопольскими рассказами» Л.Н. Толстого, а также с прозой абсурда, характерного для поэзии и прозы начала XX века.

Иную функцию выполняют образы насекомых в прозе М.А. Шолохова более позднего периода. М.А. Шолохова справедливо называют певцом степи. Степь изображена во всех произведениях писателя как живое действующее лицо, как ведущая тематика (см. работы Е.И. Дибровой, Н.Д. Котовичиной, Н.М. Муравьевой и др.). Степь изучена не только как понятие географическое. Это необозримое пространство без конца и без края как источник жизни, её начало и исход. Степь показана в разные времена года. Изучена флора и фауна донской степи. Мы хотим включить в убедительные характеристики степи, данные исследователями, один важный аспект, связанный с изображением Шолоховым степных насекомых, не акцентированный в литературоведении, но подчеркивающий величие и мудрость степного мира. В разных произведениях насекомые выполняют свою функцию. В романе «Тихий Дон», показывая трудовые будни казаков, нелегкий труд людей на земле, Шолохов дает описание степи в знойный полдень, когда всё живое прячется от солнечных лучей, трава никнет к земле, но степь жива, жизнь её поддерживают терпеливые трудолюбивые насекомые. «Терпкий воздух был густ, ветер сух, полынен, а по степи сушь, сгибшая трава, и по ней белый неумолчный перепелиный бой да металлический звон кузнечиков» [7, с. 60].

В другом месте автор пишет: «Незримая жизнь, оплодотворенная весной, могущественная и полная кипучего бияния, разворачивалась в степи: буйно росли травы, сокрытые от живого человеческого глаза, в потаенных степных убежищах прятались брачные игры птиц, зверей и насекомых, пашни теснились неисчислимыми острями выметавшихся всходов» [8, с. 35].

Под ногами героя романа М.А. Шолохова «Поднятая целина» на первый взгляд лежит мертвая, сожженная солнцем земля, на которой ему предстоит работать, поднимать её. Но автор подчеркивает, что земля не мертвая, она живая: «Но и здесь, на скудной почве цвела своя *неумирающая жизнь*: из-под ног Давыдова то и дело с треском выпархивали краснокрылые кузнечики, бесшумно скользили серые, под цвет земли ящерицы; тревожно пересвистывались сусли-

ки; сливаясь с ковылем и покачиваясь на разворотах, низко плывал над степью лунь, а доверчивые жаворонки безбоязненно подпускали Давыдова почти вплотную...» [8, с. 385.]

В романе «Они сражались за Родину», описывая сожженные фашистами родные края, автор строит картину по принципу контраста: «На дороге – широкие следы танковых гусениц, четко отпечатанные в серой пыли и перечеркнутые следами автомашин. А по сторонам словно вымершая от зноя степь: устало полегшие травы, тускло, безжизненно блистающие солончаки, голубое и трепетное марево над дальними курганами и такое безмолвие вокруг, что издали слышен посвист суслика и долго дрожит в горячем воздухе сухой шорох красных крылышек перелетающего кузнечика» («Они сражались за Родину»). Значит степь всё-таки жива. Эти маленькие степные жители стараются возродить жизнь, противостоять безжизненной серой пыли следов от фашистских танков. Ещё один пример из романа М.А. Шолохова «Они сражались за Родину»: «Легко пахнувший ветерок откуда-то издали донес до его (Звягинцева) слуха чистый и звонкий крик перепела... И шелест ветра в сожженной солнцем траве, и застенчивая скромная красота сияющей белыми лепестками ромашки, и рыскающий в знойном воздухе шмель, и родной, знакомый с детства голос перепела, и стрекочущие кузнечики... все эти мельчайшие проявления всеильной жизни одновременно и обрадовали и повергли Звягинцева в недоумение: «Как будто и боя никогда не было, вот диковинные дела! – изумленно думал он. Только что смерть ревела на все голоса, и вот тебе, изволь радоваться! Перепел выстукивает, как при мирной обстановке, и вся остальная насекомая живность в полном порядке и занимается своими делами... Чудеса да и только!» [9, с. 188].

Инсективный код в произведениях М.А. Шолохова проливает свет на специфику контраста в изображении писателем абсурдного разрушительного начала, принесенного войной и созидающих, возрождающих сил природы.

Таким образом, проследив динамику развития образов насекомых в творчестве А.П. Чехова и М.А. Шолохова на примере текстов их произведений, можно сделать вывод об устойчивых мифологических традициях, в русле которых созданы произведения названных писателей. Опираясь на предшествующий опыт русской литературы, А.П. Чехов и М.А. Шолохов предложили собственное видение высших смыслов, пагубность нарушения этих смыслов и важность осознания человеком себя как части природы, её флоры и фауны.

В статье сделана попытка вписать произведения конкретных авторов в мегатекст книг о русской природе, проследив своеобразие индивидуального подхода авторов к избранному ими образу. При этом подчеркивается, что «мир национальной литературы столь же целен и неделим, как мир национальной природы».

Библиографический список

1. Эпштейн М.Н. *Природа, мир, тайник Вселенной. Система пейзажных образов в русской поэзии*. Москва: Высшая школа, 1990.
2. Ломоносов М.В., Державин Г.Р. *Избранное*. Москва: Правда, 1984.
3. Пушкин А.С. *Собрание сочинений*: в 10 тт. Т. 3. М.: Художественная литература, 1968.
4. Чехов А.П. *Собрание сочинений*: в 11 тт. Т. 6. Москва: Изд. «Правда», 1985.
5. Скороманова И.С. *Русская постмодернистская литература*. Москва: Наука, 2001.
6. Шолохов М.А. *Собрание сочинений*: в 10 тт. Т. 1, Москва: Изд-во «Советский писатель», 2003.
7. Шолохов М.А. *Тихий Дон. Собрание сочинений*: в 10 тт. Москва, 2003; Т. 3.
8. Шолохов М.А. *Тихий Дон. Собрание сочинений*: в 10 тт. Москва, 2004; Т. 4.
9. Шолохов М.А. *Они сражались за Родину. Собрание сочинений*: в 10 тт. Москва, 2005; Т. 8.

References

1. Epshstein M.N. *Priroda, mir, tajnik Vselennoj. Sistema pejzaznyh obrazov v russkoj poezii*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
2. Lomonosov M.V., Derzhavin G.R. *Izbrannoe*. Moskva: Pravda, 1984.
3. Pushkin A.S. *Sobranie sochinenij*: v 10 tt. T. 3. M.: Hudozhestvennaya literatura, 1968.
4. Chehov A.P. *Sobranie sochinenij*: v 11 tt. T. 6. Moskva: Izd. «Pravda», 1985.
5. Skoromanova I.S. *Russkaya postmodernistskaya literatura*. Moskva: Nauka, 2001.
6. Sholohov M.A. *Sobranie sochinenij*: v 10 tt. T. 1, Moskva: Izd-vo «Sovetskij pisatel'», 2003.
7. Sholohov M.A. *Tihij Don. Sobranie sochinenij*: v 10 tt. Moskva, 2003; T. 3.
8. Sholohov M.A. *Tihij Don. Sobranie sochinenij*: v 10 tt. Moskva, 2004; T. 4.
9. Sholohov M.A. *Oni srazhais' za Rodinu. Sobranie sochinenij*: v 10 tt. Moskva, 2005; T. 8.

Статья поступила в редакцию 30.03.19

УДК 81.367; 81.366

Misieva L.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Second Foreign Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: luizaah_83@mail.ru

THE AVAR COMPARATIVE PAROEIOLOGICAL UNITS ORIENTED ON A PERSON. The article describes the structural – grammar and linguocultural peculiarities of the Avar gender comparative paroemiological units, conjunctive and conjunctionless structure types with comparative semantics with qualitative and quantitative features are analyzed. The morphological- syntactical and lexico-semantic features of paroemiological units are clarified. The article also studies different culture codes attributed to the Avar comparative gender paroemiological units, the cases of symbolic usage of lexical units are described interpreted by the language speakers as the cultural language signs and depicting peculiarities of associative and intellectual understanding of the outside world and the place of a man in this world by the Avar speakers. The attention is paid to imaginative nominations which are used in the Avar national songs and comparative paroemiological units.

Key words: Avar language, gender comparative paroemiological units, structural-grammar organization, specificity of predicative forms, culture codes, language symbolism.

Л.А. Мисиева, канд. филол. наук, доц. каф. второго иностранного языка факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: luizaah_83@mail.ru

АВАРСКИЕ КОМПАРАТИВНЫЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, ОРИЕНТИРОВАННЫЕ НА ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматриваются структурно-грамматические и лингвокультурологические особенности аварских гендерных компаративных паремииологических единиц, анализируются типы союзных и бессоюзных структур с компаративной семантикой по количественному и качественному признаку. Рассмотрены морфолого-синтаксические и лексико-семантические особенности составляющих паремииологических единиц компонентов. В статье также анализируются различные коды культуры, с которыми соотносятся аварские компаративные гендерные паремииологические единицы, выявляются и описываются случаи символического использования лексических единиц, интерпретируемых носителями языка в качестве культурных знаков языка и отражающих особенности образно-ассоциативного и интеллектуального осмысления окружающего мира и места человека в этом мире носителями аварского языка. Внимание обращается и на образные номинации культурно-детерминированного характера, используемые как в аварских народных песнях, так и в компаративных паремииологических единицах.

Ключевые слова: аварский язык, гендерные компаративные паремииологические единицы, структурно-грамматическая организация, специфика форм предикатов, коды культуры, языковая символика.

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы объясняется тем, что аварские гендерные паремииологические единицы специально в лингвистической литературе не рассматривались. Между тем, характеризуемые паремииологические единицы представляют интерес не только в собственно лингвистическом, но и в лингвокультурологическом и когнитивном аспектах, так как исследование этих единиц дает возможность выявить и описать особенности образно-эмоционального и интеллектуального осмысления носителями языка различных качеств человека (в том числе по гендерному признаку) и его ситуативно обусловленного поведения паремииологическими средствами в качестве культурно значимых фрагментов аварской языковой картины мира. В связи с этим представляется небезызыскным рассмотреть и различные коды культуры, с которыми соотносятся характеризуемые в статье аварские паремииологические единицы, ориентированные на человека.

Аварские компаративные паремииологические единицы в сопоставлении с соответствующими структурами английского языка рассмотрены в кандидатской диссертации З.Г. Абдуразаковой [1]. Некоторые особенности языковой символики, используемой в паремииологических образах отдельных дагестанских языков, анализируются в ряде научных статей [2, с. 54 – 56; 3, с. 17 – 26; 4, с. 131 – 133. 5, с. 51 – 53]. В отдельных статьях проблемы, связанные с различными кодами культуры и языковой символикой, рассматриваются на материале фразеологических единиц разных дагестанских языков [6, с. 144 – 147; 7, с. 170 – 173; 8, с. 173 – 176].

В кандидатской диссертации З.Г. Абдуразаковой [1] специальная глава посвящена лингвокультурологической характеристике компаративных аварских и русских фразеологических и паремииологических единиц. Для проблем, поднимаемых в нашей статье, представляют интерес рассмотренные автором типологически общие и национально-культурные признаки компаративных аварских и русских паремий, касающиеся особенностей их лексического наполнения, символизации тех или иных лексических единиц, употребления названий национально-культурных реалий, соотносительности характеризуемых паремииологических единиц с различными кодами культуры и т. д. [1, с. 22 – 23].

В статье М.А. Гасановой рассматриваются ориентированные на человека концептуальные образы *собака* и *волка* в табасаранской паремииологической картине мира, что позволяет автору определить некоторые ценностные ориентиры, компаративно соотносительные с антропным и зооморфным кодами культуры [2, с. 54 – 56]. В её же другой статье определяется роль гендера в табасаранских паремииологических единицах [3, с. 17 – 26].

Из работ, посвященных анализу аварских паремииологических единиц, заслуживают внимания статьи, посвященные лингвистической и лингвокультурологической характеристике концептов «труд» [4] и «время» [5]. В первой статье определяется роль лексического состава в формировании паремииологических образов, связанных с концептом «труд» [4, с. 131 – 133]. Вторая статья посвящена анализу особенностей функционирования названий времен года в составе аварских паремииологических единиц, актуализирующих концепт «время» [5, с. 51 – 53]. С точки зрения когнитивной лингвистики в данной статье представляет интерес интерпретация степени мотивированности использования в паремииологических единицах тех или иных грамматических форм, способствующих реализации различных смысловых отношений.

Материал для статьи был собран путем сплошной выборки из сборников аварских пословиц и поговорок [9; 10]. Для сохранения специфики национально-культурных образов аварские паремииологические единицы на русский язык переводятся в основном в дословной форме.

Компаративная семантика в рассматриваемых аварских паремииологических единицах выражается, прежде всего, при помощи сравнительных союзов, сочетающихся в присубстантивных сравнениях с именными компонентами, если обозначаются а) качества человека (употребляется союз *г1адав/г1адинав* «такой, как, подобный»), или б) с глагольными, компонентами, если уподобительно в прилагательных сравнениях характеризуется поведение человека в определенных ситуациях (используются союзы *г1адин/г1адинан* «как», *киниги* «словно», «как»):

а) *Х1алимасе хьуру г1адав, хьачг1асе квасквас г1адав* «К тому, кто слабее/мягче (букв. «для слабого/мягкого [человека]) *такой*, как кремень, к тому, кто грубее/сильнее, *такой*, как вата». *Чвахун балеб ц1ад г1адав, цун бачтунеб г1ор*

г1адав «Ливневому дождю *подобный*, наводнившей реке *подобный*». *Ц1ам гьеч1еб чорла г1адав* «Недосопенному супу *подобный*». *Чурульа бахъараб г1унк1к1 г1адав* «*Подобный* мышке, вытасченному из поила» и др.

б) *Бокъоб г1ач1ар г1адинан г1ерег1еудуев, г1ияль ц1ц1елжо киниги, э-эдуев* «*Словно* телка в хлеву, мычит, *словно* коза в стаде, блеет». *Гьой г1адин х1алдолев, гьойиде сверуев* «Лающий *подобно* собаке в собаку превращается». *Яс г1адин г1одуев ясальул багъа вук1унарев* «Плачущий, словно девочка, девочка не стоит» (о мальчике).

При уподоблении по количественному признаку (=семантика интенсивно-сти) в отдельных паремииологических единицах используется союз *г1анасеб* «такой, как [по количеству]», «столько, сколько»: *Оцоца г1анасеб х1алт1и гьабудуев, х1амица г1анасеб кьайи баччуев* «*Столько, сколько* вол, работающий, *столько, сколько* осел, груз тянущий».

Имеют место и бессоюзные компаративные паремииологические единицы. Это, в первую очередь, паремииологические единицы, где уподобительное значение выражается формой номинатива. Такие компаративные паремииологические единицы можно назвать сравнительно-идентифицирующими:

Гьекъедал – х1елеко, вигьиндал – г1анк1у «Выпивши – [как] петух, протрезвевши – [как] курица». *Рокъов – дег1ен, кьват1ув – ц1ц1е* «Дома – [как] козел [=смелый, важный], на улице [=среди людей] – [как] коза [=трусливый]». *Рокъов – гьалбац1, кьват1ув – г1анк1* «Дома – [как] лев, на улице – [как] заяц». *Аниев – дег1ен, дова – ц1ц1е* «Здесь [дома] – [как] козел, там [вне дома] – [как] коза». *Г1ундул рихьун – х1ама, рач1ч1 бихьун – дег1ен* «По ушам – *осел*, по хвосту – *козел*».

Рассматриваемые компаративные паремииологические единицы характеризуются рядом морфолого-синтаксических признаков. К примеру, в предикативно характеризующей функции в ряде паремий используются а) причастие, б) прилагательное, в) субстантив в номинативе:

а) *Оцоца г1анасеб х1алт1и гьабудуев* [прич.], *х1амица г1анасеб кьайи баччуев* [прич.] «Работает (букв. «работающий») как вол, грузы *тащит* (букв. «тащащий») как осел». *Меседил ца бугев* [прич.], *царал рач1ч1 бугев* [прич.] «Золотой зуб *имеющий*, лисы хвост *имеющий*». *Бокъоб г1ач1ар г1адинан г1ерег1еудуев* [прич.] «Как телка в хлеву, *кричит* (букв. «кричащий»)». *Хьагиниса гелг1анга камуларев* [прич.] «Подобно ложка, из кастрюли не выходит [кормится]».

б) *Раг1и чол багъаяв* [прил. от *багъа* «цена»], *живго чахъдал багъаяв* «Слово [у которого] лошади *стоит*, сам овцы *стоит*». *Вагъизе ккани – херав, хьезе ккани – бах1араев* «Когда драться нужно – *старый* [=прикидывается старым], когда если умереть нужно – *молодой*».

в) *Г1ундул рихьун – х1ама, рач1ч1 бихьун – дег1ен* «По ушам – *осел*, по хвосту – *козел*». *Аниев – дег1ен, дова – ц1ц1е* «Здесь – *козел*, там – *коза*».

В редких случаях в предикативной функции используется форма родительного падежа субстантива, что не характерно для узуса: *Оцол г1адаб гьабуральул, т1от1ол г1адаб бет1еральул* «*Шея* как у бугая, *голова* [ум] как у мухи». *Х1алт1и – катил, кванаи* [отглагольное существительное] – *х1амил* «Работа – [как] у *кошки*, поедание – [как] у *осла*» (=Работает как кошка [мало], ест как осел [много]).

В предикативно-характеризующей функции в редких случаях употребляется также прилагательное компаративной семантики, образованное от генитивной формы субстантива: *Кьаркъала бугъулав* (=бугъул+ав), *рак1 х1анч1илав* (=х1анч1ил + ав) «Тело *как у бугая*, сердце *как у птички*».

Среди существительных в номинативе, используемых в предикативно характеризующей функции, обращают на себя внимание сложные по структуре образования с первой определительной характеризующей частью: *Дир яс йачани – нуцал-х1елеко, ячич1ого тани – ц1укта-х1елеко* «Если женится на моей дочери – *смельчак*, не женится – *трус*» (букв. «Если дочь мою возьмет – *смелый петух*, если не возьмет – *трусливый петух*). *Бокъоб г1ач1ар г1адинан г1ерег1еудуев, г1ияль ц1ц1елжо (ц1ц1ел – ген. форма от ц1ц1е «коза») + жо* «существо; что-либо предметное или живое» *киниги, э-эдуев* «Словно телка в хлеву мычит, словно *коза* в стаде блеет».

В части таких бессоюзных паремииологических единиц, соотносительных с разными кодами культуры (зооморфным, предметным, антропным) компаративный образ мотивируется обозначением обстоятельств, в которых те или иные

качества человека (в основном лиц мужского пола) выражаются. По этой причине отдельные паремиологические образы строятся на основе смысловых отношений обусловленности:

Воржине ккани – варани, х1алт1узе ккани – х1унч1 «Если [когда] надо лететь – *верблюд* [верблюдом прикидывается], если [когда] надо работать – *птичка*». *Гьоболлхух шведаль – хан, гьобол вач1индал – лагь* «В гостях [если] когда – [как] *царь*, когда гость приходит – [как] *раб*». *Риудал – Хасбика, хасало – кьват1улбика* «Летом – [как] *важная госпожа*, зимой – [как] *уличная госпожа*» (=«Кто летом время празднично проводит, зимой попрошайничает»). *Бах1араб мехаль – ахтачу, херльараб мехаль – гьаг1долеб х1ама* «В молодости – [как] *жеребец*, в старости – [как] *кричащий осел*». *Х1алт1узе – квалквал, квание – гь-албац1* «В работе [=если нужно работать] – *пенивец*, в еде – [как] *лев*». *Ражи т1аг1индал т1ураб ц1амульын г1адае* «При отсутствии *чеснока* засоленной *воде подобный*». *Гьекьедаль – х1елеко, вигьиндал – г1анк1у* «Выпивши – *петух*, протрезвевши – *курица*». *Гьорол кьояль х1елкил рач1ч1 г1адае* «В ветреный день *хвосту петуха* подобный».

В ряде союзных и бессоюзных паремиологических единиц семантика компаративности мотивируется обозначением соответственно качеств лиц и животных, лиц и предметов, с которыми сравнивается человек (в значении «такой [же], как»). Такое уподобление имеет некоторую когнитивную основу, так как в животных и предметах обозначаются желательные или нежелательные качества, позволяющие позитивно или, напротив, негативно, оценить качества самого человека:

Г1акльу гьеч1ей бика, рахь гьеч1еб г1ака «[Как] ума не имеющая *госпожа*, [как] *молока* не дающая *корова*». *Беч1ч1араб рахь г1адае, льядал хьах1аб полоп г1адае* «Подобный выдоенному *молоку* [человек], *похожий* на белую *пену* воды». *Кьадаль рекьолареб гьец1о г1адиаве* «Подобный не смотрящемуся [красиво] в стене необтесанному *камню*». *Ц1ам гьеч1еб чорпа г1адае* «Недосроенному *супу подобный*». *Мискинасе заз г1адае, залимасе нах г1адае* «Для бедных [=слабых] *как* *колючка*, для сильных *как* *масло*». *Гьарун шьараб ц1ад г1адае, ц1алун шьараб бакь г1адае* «Вымоленному *дождю подобный*, выпрошенному *солнцу подобный*». *Гьусун багьулеб гьой г1адае* «Дерущийся, как *напущенная собака*».

Как свидетельствуют примеры, в таких компаративных паремиологических единицах, ориентированных на человека, семантика сравнения мотивируется, обосновывается, причинно интерпретируется причастными конструкциями или прилагательными: *гьарун шьараб ц1ад г1адае* «вымоленному дождю подобный (выражается позитивное отношение), *мискинасе заз г1адае* «для слабых (=бедных) *колючке подобный*» (адресатное прилагательное мотивирует негативное поведение адресанта) и т.д.

Компаративные паремиологические единицы используются и для обозначения качеств никчемного человека. При этом сравнительное значение «ни [такой, как] – ни [такой, как]» выражается употреблением при названии объекта сравнения специфической причастной формы *гурев* «не являющийся» от *гуро* «нет, не является»:

Я бекерун берьубеб чу гурев, я х1алт1ун свакалареб х1ама гурев «Ни [как] побеждающий в скачках *лошадь*, *ни* [как] не устающий от работы *осел*». *Бихьинасе ц1це гурев, ц1уясе дег1ен гурев* «Ни для самца – [как] *коза*, *ни* для самки – [как] *козел*».

Характеризуемые паремиологические образы в основном построены на зооморфной, предметно-вещевой, природной и антропной метафоре. В таких паремиологических единицах ряд лексических компонентов, ставших культурными знаками языка, выполняет символические функции. Символика характерна практически для всех паремиологических образов, соотносительных с разными кодами культуры.

Прежде всего, следует выделить зооморфную символику, когда названия животных становятся национально-культурными эталонами, языковыми знаками, символизирующими через номинации животных различные качества человека. В таких паремиях в основном актуализируются негативные качества лиц мужского пола (трусость, лицемерие, лень и т.д.), что свидетельствует о гендерной детерминированности этих образов. Поскольку рассматриваемые паремиологические единицы носят компаративный характер, то в основном в таких паремиях языковые символы представлены парными номинациями, обозначающими положительные и отрицательные качества человека: *дег1ен* (символ важности, кичливости, высокомерия) – *ц1це* «коза» (символ трусливости), *гьалбац1* «лев» (символ смелости, силы, отваги) – *г1анк1* «заяц» (символ трусости), *бугьа* «бык» (символ силы, достоинства) – *бече* «теленок» (символ слабости, никчемности), *оц* «вол, бык» (символ внешней значительности, силы) – *т1ут1* «муха» (символ слабости, никчемности), *гьой* «собака» (символ зла, агрессивности), *х1ама* «осел» (символ тяжелого физического труда) и т.д.:

Библиографический список

1. Абдуразакова З.Г. *Компаративные фразеологические и паремиологические единицы в аварском и английском языках: лингвистическая и лингвокультурологическая характеристика*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2014.
2. Гасанова М.А. Волк и собака в табасаранской паремиологической картине мира. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Выпуск 3. Филологические науки. Махачкала, 2012: 54 – 56.
3. Гасанова М.А. Место гендера в табасаранских паремиологических единицах. *Язык. Слоvesность. Культура*. 2012; 2-3: 17 – 26.
4. Магомедова А.Н. Некоторые особенности лексического состава аварских паремиологических единиц, выражающих концепт «труд». *Вестник Дагестанского государственного университета*. Выпуск 3. Филологические науки. Махачкала, 2013: 131 – 133.

Гьой г1адин х1апдолев, гьойиде сверулев «Лающий *подобно собаке* [человек] в собаку превращается». *Гьекьедаль – х1елеко, вигьиндал – г1анк1у* «Выпивши – [как] *петух*, протрезвевши – [как] *курица*». *Рокьов – дег1ен, кьват1уе – ц1це* «Дома – [как] *козел* [=смелый, важный], на улице [=среди людей] – [как] *коза* [=трусливый]».

Группа компаративных паремиологических единиц соотносится с предметно-вещным кодом культуры. В таких паремиях символически осмысливаются предметы, которые характеризуются какими-либо типичными признаками, переносимыми на человека. Как и в случае символического использования названий животных, здесь попарно могут быть сопоставлены названия предметов, характеризующихся разными признаками: *рахь* «молоко» – *полоп* «пена» (символы белого цвета), *зас* «колючка» (символизирует злого человека) – *нах* «масло» (символ мягкости, слабости человека), *ц1ам* «соль» (символ вкуса), *хьйуру* «кремень» (символ стойкости, прочности человека) – *кьаскьас* «вата» (символ мягкости, слабости) и т.д.

Беч1ч1араб рахь г1адае, льядал хьах1аб полоп г1адае «Подобный выдоенному *молоку* [человек], *похожий* на белую *пену* воды» (типичным признаком, являющимся основой для сравнения, в данном случае является белый цвет). *Ц1ам гьеч1еб чорпа г1адае* «Непосроенному *супу* подобный». *Мискинасе заз г1адае, залимасе нах г1адае* «Для бедных [=слабых] *как* *колючка*, для сильных *как* *масло*». *Х1алимасе хьйуру г1адае, хьач1асе кьаскьас г1адае* «*буке*. Для слабого/мягкого [человека] – *кремню* подобный, для сильного/грубого – *вате* подобный».

Часть компаративных паремиологических образов соотносится с природным кодом культуры, в связи с чем здесь используются получившие символическую интерпретацию названия природных явлений типа *ц1ад* «дождь», *г1ор* «река», *бакь* «солнце»:

Гьарун шьараб ц1ад г1адае, ц1алун шьараб бакь г1адае «Вымоленному *дождю* подобный, выпрошенному *солнцу* подобный». *Чвахун балеб ц1ад г1адае, цун бач1унеб г1ор г1адае* «Ливневному *дождю* подобный, наводнившейся *реке* подобный».

В связи с тем, что некоторые из рассматриваемых в статье компаративных паремиологических образов носят гендерный характер, то вполне естественно и соотносительность данных образов с антропным кодом культуры. В таких паремиях имена собственные и другие слова с антропным кодом культуры выполняют экспрессивно-оценочные функции:

Риудал – Хасбика, хасало – кьват1улбика «Летом – [как] *Хасбика* (имя собств. жен. – символизирует праздность, лень) – зимой *госпожа улиц* (=попрошайка)». *Г1акльу гьеч1ей бика, рахь гьеч1еб г1ака* «Ума не имеющая *госпожа*, *молока* не дающая *корова*». *Гьоболлхух шведаль – хан, гьобол вач1индал – лагь* «В гостях – *хану* [подобен], гость, когда приходит – *рабу* [подобен]». *Вихьизе – ватизе – раг1ад* «На вид – *юноша* [молодеватый], на деле – *тень*». *Вихьизе – бах1арчи, ватизе – х1алихьат* «На вид – *герой*, на деле – *подлец*». *Вихьизе – чу, ватизе – чухьа* «На вид – *молодец*, на деле – *трус*».

Как свидетельствуют приведенные примеры, в ряде таких аварских паремиологических единиц, ориентированных на человека, сравнительно характеризующих положительные (=мнимые) и отрицательные (по сути) качества человека использованием соответствующего противопоставления *вихьизе – ватизе* «ни вид [одно] – на деле [другое]», в силу чего паремиологические образы приобретают иронически осуждаемый характер, соответствующую стилистическую окраску.

В некоторых компаративных паремиологических единицах, ориентированных на человека, используются образно-определятельные номинации, употребляемые обычно в народных песнях и имеющие как устойчивые компаративные структуры символический характер: *льлар бицатаб бис* (г1адав) «(подобный) *туру* с толстыми *рогами*», *хьах1илаб ральад* (г1адав) «голубому *мору* (подобный)», *чвахун балеб ц1ад* (г1адав) «ливневному *дождю* (подобный)», *шьараб г1ор* (г1адав) «наводнившейся *реке* (подобный)» *царал рач1ч1* (бугев) «лисий *хвост* (имеющий)».

Все отмеченное относительно структуры, семантики и символики аварских компаративных паремиологических единиц позволяет сформулировать некоторые выводы: 1. Для эксплицирования компаративной семантики характеризующих паремий используются морфологические и лексико-синтаксические средства. 2. Аварские компаративные паремиологические единицы, ориентированные на человека, соотносятся с разными кодами культуры. 3. Компаративно сопоставляемые в паремиях слова подверглись символизации и отличаются коннотативной наполненностью. 4. В отдельных случаях на специфику компаративного образа и его лексическо-семантической поддержки влияет гендерный фактор.

5. Самедов Д.С., Алиханова Л.Г. Наименования времен года в аварских паремииологических единицах, выражающих концепт «время». *Вестник Дагестанского государственного университета*. Выпуск 3. Филологические науки. Махачкала, 2012: 51 – 53.
6. Самедов Д.С. К вопросу о сравнениях с зооморфным кодом культуры в лакском языке. *Русский язык и литература в школе и вузе*. Вып. III. Махачкала, 2010: 144 – 147.
7. Самедов Д.С. Арц «серебро» как символ женской красоты во фразеологических единицах даргинского языка. *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. Выпуск IV. Махачкала, 2010: 170 – 173.
8. Самедов Д.С. К проблеме образа человека в даргинском языке («смелый» и «трусливый» мужчина в зеркале фразеологических единиц). *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. Выпуск IV. Махачкала, 2010: 173 – 176.
9. Алиханов З. *Аварские пословицы и поговорки*. Москва, 1972. (На аварском языке).
10. Алиханов З., Алиханов С. *Аварские пословицы и поговорки*. Махачкала: Издательский дом «Эпоха», 2012. (На аварском языке).

References

1. Abdurazakova Z.G. *Komparativnyye frazeologicheskie i paremiologicheskie edinicy v avarskom i anglijskomazykah: lingvisticheskaya i lingvokul'turologicheskaya harakteristika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2014.
2. Gasanova M.A. Volk i sobaka v tabasaranskoj paremiologicheskoj kartine mira. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vypusk 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2012: 54 – 56.
3. Gasanova M.A. Mesto gendera v tabasaranskih paremiologicheskikh edinicah. *Yazyk. Slovesnost'. Kul'tura*. 2012; 2-3: 17 – 26.
4. Magomedova A.N. Nekotorye osobennosti leksicheskogo sostava avarskih paremiologicheskikh edinic, vyrazhayuschih koncept «trud». *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vypusk 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2013: 131 – 133.
5. Samedov D.S., Alihanova L.G. Naimenovaniya vremen goda v avarskih paremiologicheskikh edinicah, vyrazhayuschih koncept «vremya». *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vypusk 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2012: 51 – 53.
6. Samedov D.S. K voprosu o sravneniyah s zoomorfnyim kodom kul'tury v lakskomazyake. *Russkij yazyk i literatura v shkole i vuze*. Vyp. III. Mahachkala, 2010: 144 – 147.
7. Samedov D.S. Arc «serebro» kak simvol zhenskoy krasoty vo frazeologicheskikh edinicah darginskogoazyaka. *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznanija*. Vypusk IV. Mahachkala, 2010: 170 – 173.
8. Samedov D.S. K probleme obraza cheloveka v darginskomazyake («smelyj» i «truslivyj» muzhchina v zerkale frazeologicheskikh edinic). *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznanija*. Vypusk IV. Mahachkala, 2010: 173 – 176.
9. Alihanov Z. *Avarskie poslovcy i pogovorki*. Moskva, 1972. (Na avarskomazyake).
10. Alihanov Z., Alihanov S. *Avarskie poslovcy i pogovorki*. Mahachkala: Izdatel'skij dom «Epoха», 2012. (Na avarskomazyake).

Статья поступила в редакцию 30.03.19

УДК 81.367; 81.366

Misieva L.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Second Foreign Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: luizaah_83@mail.ru

Samedov D.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Russian Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: samedovdgu@mail.ru

THE GENDER PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A NOTIONAL COMPONENT “VERY”, ASSOCIATED WITH ZOOMORPHIC AND PLANT CULTURE CODES IN THE DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES. The article analyses special features of the vocabulary of the Dargin and English phraseological units with the notional component “very”, the role of lexical-semantic stock which forms these units oriented on a person; gender features of phraseological units, zoomorphic and plant culture codes, peculiarities of a symbolic usage of the names of animals and plants in phraseological units. There are also determined typologically common and national-cultural features of the characterized phraseological units. The authors conclude that a number of components in the composition of the characterized phraseological units of the Dargin and English languages perform nationally and gender-specific symbolic functions. Such lexical components, which play the role of cultural signs of the language, symbolize certain mentally interpreted qualities of a person.

Key words: Dargin and English languages, phraseological units, semantic of intensity, zoomorphic and cultural culture codes, language symbolism.

Л.А. Мисиева, канд. филол. наук, доц. каф. второго иностранного языка факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: luizaah_83@mail.ru

Д.С. Самедов, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка филологического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: samedovdgu@mail.ru

ГЕНДЕРНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ СО СМЫСЛОВЫМ КОМПОНЕНТОМ «ОЧЕНЬ», СООТНОСИТЕЛЬНЫЕ С ЗООМОРФНЫМ И РАСТИТЕЛЬНЫМ КОДАМИ КУЛЬТУРЫ, В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются особенности лексического состава даргинских и английских ФЕ со смысловым компонентом «очень», роль лексико-семантического наполнения в формировании соответствующих фразеологических образов, ориентированных на человека, гендерные признаки фразеологизмов, зооморфный и растительный коды культуры, особенности символического использования названий животных и растений в составе фразеологических единиц. Определяются типологически общие и национально-культурные признаки характеризующих фразеологических образов. Авторы делают вывод о том, что ряд компонентов в составе характеризующих фразеологических единиц даргинского и английского языков выполняет национально и гендерно обусловленные символические функции. Такие лексические компоненты, выполняющие роль культурных знаков языка, символизируют те или иные ментально интерпретируемые качества человека.

Ключевые слова: даргинский и английский языки, фразеологические единицы, семантика интенсивности, зооморфный и растительный коды культуры, языковая символика.

Исследуемые ФЕ даргинского и английского языков представляют интерес не только в лингвистическом аспекте, но и в лингвокультурологическом, так как они являются микрофрагментами национальных языковых картин мира, отличающимися национально-культурной спецификой. Кроме того, значимость фразеологического материала состоит в том, что он может служить источником этнокультурной информации, очень важной в плане изучения особенностей образно-ассоциативного осмысления окружающего мира и места человека в этом мире носителями даргинского и английского языков.

ФЕ других дагестанских языков со смысловым компонентом «очень» специально не исследовались. В ряде статей последних лет на материале разных да-

гестанских языков рассматриваются собственно лингвистические и лингвокультурологические особенности различных семантических групп фразеологических единиц [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Фразеологический материал даргинского языка был собран из словаря фразеологических единиц «Образ человека в дагестанской фразеологии» [8], источником фразеологического материала английского языка послужил Англо-русский фразеологический словарь А.В. Кунина [9].

Анализ нашего материала свидетельствует о том, что в части фразеологических единиц даргинского и английского языков со значением интенсивности, ориентированных на человека и соответственно носящих антропоцентрический

характер, используются названия домашних и диких животных, формирующие соответствующий зооморфный код культуры. Зооморфная символика имеет также гендерный характер, так как использование в составе фразеологических единиц тех или иных зоонимов связано с характеристикой внешнего и внутреннего облика лиц мужского или женского пола.

Зооморфная метафора в даргинском языке чаще используется при обозначении различных качеств лиц мужского пола, тогда как растительный код культуры продуктивнее употребляется во фразеологических образах, ориентированных на лиц женского пола, о чем свидетельствует ряд примеров:

абдал маймалаг «безумный человек» (буке. «дурная обезьяна») – чаще о мужчинах), *абдал джаа* «дурной человек» (буке. «дурной ослик»), *авлахъла х1яй-ван* «о некультурном мужчине» (буке. «степная корова»), *къарлизир жанай вава* «очень красивая девушка» (буке. «фиалка в траве»), *биризла мяхр1яван ч1ух-1дит1ун хамха* «об очень стройной высокой девушке» (буке. «вытянувшаяся как тополь») и т. д.

Нередко в составе характеризуемых фразеологических единиц с зооморфным кодом культуры при названиях животных используются определительные компоненты, мотивирующие уподобление человека животным. Такие фразеологические единицы даргинского языка формируют ассоциативное пространство *мира человека* и *мира животных*. Приводимые ниже примеры являются достаточно ярким свидетельством образно-ассоциативного осмысления человека как носителя тех или иных внешних и внутренних качеств носителями даргинского языка:

арцла жита «о красивом мальчике» (буке. «серебряная кошка»), *арцла къ-ахъбагъуна* «об очень красивой девушке» (буке. «подобная серебряной куропатке»), *бархъагар хя* «о невоспитанном человеке» (буке. «невоспитанная собака»), *живаргъуна сай* «об очень смелом, отчаянном человеке» (буке. «подобный зверю»), *шинк1а маза* «об очень боязливом человеке» (буке. «мокрая овца») и т. д.

Компаративность рассматриваемых фразеологических единиц с зооморфным кодом культуры может иметь эксплицитный или имплицитный характер. Эксплицитность компаративной семантики создается формальным средством – формантом -гъуна со значением сравнения, (=уподобления), присоединяемым к зоониму в составе фразеологической единицы:

живаргъуна сай «об очень смелом, отчаянном человеке» (буке. «подобный зверю»), *арцла къахъбагъуна* «об очень красивой девушке» (буке. «подобная серебряной куропатке»), *г1яралагъуна урктира х1ура* «пухляк, трусливый человек» (буке. «с заячьим [= с подобным зайцу] сердцем»), *лачингъуна сай* «о красивом человеке» (буке. «соколу подобный»), *лачинна дурх1ягъуна* «о красивом ребенке» (буке. «подобный птенцу сокола») и т. д.

Названия животных в английском языке чаще используются в компаративных фразеологических единицах со значением интенсивности, эксплицитно выражающих семантику уподобления:

(as) *weak as a cat* «очень слабый, бесхарактерный, как *кошка*», *work like a horse* «работать подобно *лошади*», as) *stupid as an owl* «глуп как сова», *blind as a owl* «слепой как сова», «об опытном, бывалом человеке» (буке. «старая птица»), *to be as happy as a bird* «быть счастливым как птичка на дереве», (as) *fleet as a deer* «быстроногий как олень», (as) *red as turkey-cock* «красный как индюк», (as) *fat as a pig* «толстый как свинья», (as) *blind as a bat* «слепой как летучая мышь», (as) *blind as a mole* «слепой как мушкетер», (as) *blind as owl* «слепой, подслеповатый» (буке. «слепой как кот»), (as) *blind as owl* «слепой, подслеповатый» (буке. «слепой как сова»), (as) *fierce as a tiger* «сви-репый как тигр» и др.

Вместе с тем в английском языке используются фразеологизмы и без формального показателя компаративности. Как и в даргинском языке, такие фразеологические единицы здесь несут переносно идентифицирующий характер: *shy fish* «застенчивая рыба» (о простодушном, застенчивом человеке), *up to snuff* «стреляный воробей» (об очень опытном человеке), *poor snake* «рабочник, выполняющий тяжелую работу» (буке. «бедная змея»), *great lion* «известный, популярный человек» (буке. «большой лев») и др.

Фразеологизмы без формального показателя уподобления человека животным в даргинском языке, как и в английском, несут идентифицирующий характер и переносно номинируют разные качества человека:

бец1ла гали «бесстрашный мальчик» (буке. «волка щенок»), *шинк1а маза* «об очень боязливом человеке» (буке. «мокрая овца»), *шахла ч1уч1ала* «о злом, коварном человеке» (буке. «гнояная змея»), *х1яйри маза* «о неповоротливом, неперворотном человеке» (буке. «мокрая овца»), *барсъя цура* «об упрямом человеке» (буке. «упрямая свинья»), *бухъна марга* «непослушный, упрямый человек» (буке. «старый осел») и т. д.

Сопоставительный анализ характеризуемого в статье фразеологического материала свидетельствует о том, что в английском языке в составе фразеологизмов со значением интенсивности чаще используются названия диких животных и птиц. Такие особенности фразеологизмов английского языка со значением интенсивности отмечаются и в диссертационной работе С.А. Амирбековой [10].

Ряд фразеологических единиц даргинского языка, ориентированных на лиц женского пола, также соотносится с зооморфным кодом культуры:

ххялду ваца «о худой и проворной женщине» (буке. «худая мышь»), *къ-яйц1бикул1ули важа* «о крайне несерьезной, легкомысленной женщине легкого

поведения» (буке. «бродячая *сука*»), *арцла къахъбагъуна* «об очень красивой девушке» (буке. «подобная серебряной куропатке»), *арцла лагъа* «прелестная девушка» (буке. «серебряный голубь»), *дубриб жараннаван ч1ет1ебси хамха* «о девушке с красивым телосложением» (буке. «тело, как у горного *джейрана*»), *гъвалчибад башул булбул* «ненаглядная красавица» (буке. «с небес прилетающий *соловей*») и т. д.

В отличие от фразеологических единиц, характеризующих лиц мужского пола, фразеологические образы, характеризующие женщин, в даргинском языке чаще соотносятся с растительным кодом культуры:

х1ябал рангала жанай вава «о красивой девушке» (буке. «трехцветный *цветок*»), *т1ут1ула къумгъуна* «о красивой девушке» (буке. «подобная косточке *винограда*»), *къарлизир жанай вава* «очень красивая девушка» (буке. «*фиалка/цветок* в траве»), *биризла мяхр1яван ч1ух1дит1ун хамха* «о стройной высокой девушке» (буке. «вытянувшаяся как тополь»), *вавагъуна чархла рег1* «о женщине с красивым телосложением» (буке. «тело, *подобное цветку*») и т. д.

Часть зоонимов в даргинском и английском языках имеет символический характер и выступает в качестве эталонов каких-либо мужских и/или женских качеств. Символически используются, например, следующие номинации: 1) *марга*, *эмх1е/donkey* «осел», «мул» (символ тупости, капризности и упрямства человека): *бухъна марга* «непослушный, упрямый человек» – буке. «старый *осел*», *бухъна эмх1е* «о человеке с капризами» – буке. «старый осел», *эмх1еван х1енцизур* «стал как осел упрямым», *эмх1елкъли варибси* «о капризном человеке» – буке. «родившийся мулом», *эмх1ела бек1* «о тупом, глупом человеке» – буке. «осла голова», *г1ямулти эмх1ерухъла сари* «об очень коварном и хитром человеке» – буке. «повадки *мула* имеет»; в англ. as) *stupid as donkey* «глуп как пробка» – буке. «тупой как осел»; 2) *къахъба* «куропатка», *булбул* «соловей» (символы красоты женщины): *берх1и булхъуси шайзибси къгъал къахъба* «о красивой женщине» – буке. «солнечной стороны красивая *куропатка*», *булбул арцан* «об очень красивой девушке» – буке. «птица *соловей*»; 3) *маймалаг* «обезьяна» (символ дурности человека): *абдал маймалаг* «безумный человек» – буке. «дурная обезьяна»; 4) *бец1ла* «волк» (символ отваги, бесстрашия, проворства лиц мужского пола): *бец1ла гали* «бесстрашный мальчик» – буке. «волка щенок», *бец1ла дурх1я* «о бесстрашном мальчике» – буке. «*волчье* дитя», *бец1ла х1уйуирад ц1а кайкуси* «очень храбрый, отважный» – буке. «из *волчьего* глаза огонь добывающий», *бул-ци-урагъ сартан бец1* «о мужественном человеке» – буке. среди волков сильный волк»; 5) *хя/дог* «собака» (символ сердитости невоспитанности и других негативных качеств человека): *кайзурси хя сай* «грубый человек, хулиган» – буке. «настоящая *собака*», *бархъагар хя* «о невоспитанном человеке» – буке. «невоспитанная *собака*»; a *dead dog* «ни на что не способный», «никому не нужный» – буке. «мертвая/дохлая собака», *lazy dog* «бездельник, лоботряс» – буке. «ленивая собака», *surlly dog* «упрямый, злой, сердитый» – буке. «угрюмая собака») и др.; в английском языке *dog* «собака» может символизировать и положительные качества человека: ср. *clever dog* «умница, ловкий мальчик», *gay dog* «веселый, болтун» (буке. «веселая собака»), *jolly dog* «весельчак, шутник» (буке. «веселая собака»), *lucky dog* «счастливчик» (буке. «счастливая собака»); ряд фразеологизмов с компонентом *собака* в английском языке имеет национально-культурную символику, не характерную для даргинского языка: *sly dog* «человек, скрывающий свои грехи» (буке. «хитрая собака»), *dirty dog* «подлый человек, дрянной тип» (буке. «грязная собака»); 6) *гурда/fox* «лиса» (символ хитрости, коварства): *макру ц1акыл гурда* «очень хитрый человек» – буке. «очень хитрая *лиса*»; в англ. (as) *cunning as a fox* «хитрый как лиса», *old fox* «хитрая лиса»; 7) *г1яра/hare* «заяц» (символ трусости, пугливости): *урух1уси г1яра* «о трусливом человеке» – буке. «боязливый заяц»; в англ. (as) *timed as a hare* «трусливый как заяц»; 8) *лагъа* «голубь» (символ женской красоты): *арцла лагъа* «прелестная девушка» – буке. «серебряный голубь»). В английском языке голубь символизирует также красоту женщины: (as) *harmless as a dove* «кроткая как голубь».

Носителями символики выступают и названия растений. Обычно растительный код культуры в даргинских фразеологизмах используется для обозначения внешней красотой женщины: *х1ябал рангала жанай вава* «о красивой девушке» (буке. «трехцветный *цветок*»), *т1ут1ула къумгъуна* «о красивой девушке» (буке. «подобная косточке *винограда*») и др.

В английском же языке растительная метафора характеризует лиц как мужского, так и женского пола, строгой детерминированности здесь в этом плане нет: ср. *full of beans* «жизнерадостный, в приподнятом настроении», *blush like a rose* «зардеть как маковый цвет» (буке. «краснеть как роза»), *as in grain* «крутлый (набитый дурак)», (as) *tall as a may-pole* «человек высокого роста, верзила» (буке. «высокий как майское дерево»), *broken reed* «ненадежный человек» (буке. «сло-манный тростник») и некоторые другие. Как видно из примеров, фразеологические единицы данной группы в английском языке имеют в основном антропоцентрический и компаративный характер и связаны с обозначением положительных и отрицательных качеств человека.

В части характеризуемых даргинских фразеологических единиц со значением интенсивности используются названия мифологических существ: *шайт1ан г1ямулти* «о хитром человеке» (буке. «с повадками *дьявола*»), *бухъна шибис* «о хитром человеке» (буке. «старый *бес*»), *бухъна шайт1ан* «хитрый человек» (буке. «старый *черт*»), *кычмар шайт1ан* «о сильно лохматом человеке» (буке. «лохматый черт»), *жиндрц дархси* «о нервном человеке» (буке. «с *джинами* об-

щающийся»), *кайзурси улбис сай* «о хитром и коварном человеке (букв. «настоящий дьявол/бес»), *халаси жинд* «о коварном человеке» (букв. «большой бес») и т.д. Использование названий мифологических существ связано с обозначением отрицательных качеств человека, имеющих ярко выраженный характер. Аналогичные названия в составе фразеологических единиц со значением интенсивности встречаются и в английском языке: *lucky devil* «счастливчик» (букв. «счастливый черт, дьявол»).

Проведенный сопоставительный анализ гендерных даргинских и английских фразеологических единиц со смысловым компонентом «очень», соотносительных с зооморфным и растительным кодами культуры, показывает, что имеют место как типологически общие, так и национально-культурные признаки, свидетельствующие об общечеловеческих и национально-специфических особенностях образно-ассоциативного и эмоционально-интеллектуального осмысления

образа человека в окружающем мире носителями даргинского и английского языков.

Ряд компонентов в составе характеризуемых фразеологических единиц даргинского и английского языков выполняет национально и гендерно обусловленные символические функции. В этом плане данные компоненты, исторически получившие национально-культурную интерпретацию, стали культурными знаками языка. Такие лексические компоненты, выполняющие роль культурных знаков языка, символизируют те или иные ментально интерпретируемые качества человека.

Рассмотренные фразеологические единицы в обоих языках характеризуются и гендерным признаком, который играет особую роль в силу специфики национальной ментальности и особенностей дагестанской и англо-саксонской лингвокультуры.

Библиографический список

1. Гасанова С.Н. Культурно-маркированные компоненты в составе устойчивых словосочетаний агульского языка. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2011: 109 – 112.
2. Магадова С.С. Образ трусливого человека в лакском языке. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2014: 190 – 194.
3. Мисиева Л.А. Национально-культурная гендерная фразеология в аварском и английском языках. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2014: 120 – 125.
4. Мисиева Л.А. Структурно-грамматическая характеристика гендерных фразеологических единиц в аварском языке. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2011: 66 – 69.
5. Самедов Д.С., Алиханова Л.Г. Наименования времен года в аварских паремиях, выражающих концепт «время». *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2012: 51 – 53.
6. Самедов Д.С. Образ человека в зеркале фразеологических единиц, построенных на основе принципа алогизма (на материале ФЕ дагестанских языков). *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2011: 101 – 104.
7. Харчиева М.Р. К вопросу об определении компонентного состава компаративных фразеологических единиц андийского языка. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2012: 46 – 50.
8. Самедов Д.С., Самедов М.Д. *Образ человека в дагестанской фразеологии (краткий словарь фразеологических единиц)*. Махачкала, 2011: 103 – 124.
9. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва, 1955.
10. Амирбекова С.А. *Фразеологические единицы со смысловым компонентом «очень» в русском и английском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.

References

1. Gasanova S.N. Kul'turno-markirovannye komponenty v sostave ustojchivyh slovosochetanj agul'skogoazyka. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2011: 109 – 112.
2. Magadova S.C. Obraz truslivo go cheloveka v lakskomazyke. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2014: 190 – 194.
3. Misieva L.A. Nacional'no-kul'turnaya gendernaya frazeologiya v avarskom i anglijskomazykah. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2014: 120 – 125.
4. Misieva L.A. Strukturno-grammaticheskaya harakteristika gendernyh frazeologicheskikh edinic v avarskomazyke. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2011: 66 – 69.
5. Samedov D.S., Alihanova L.G. Naimenovaniya vremen goda v avarskikh paremiologicheskikh edinicah, vyrazhayuschih koncept «vremya». *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2012: 51 – 53.
6. Samedov D.S. Obraz cheloveka v zerkale frazeologicheskikh edinic, postroennyh na osnove principa alogizma (na materiale FE dagestanskikhazykov). *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2011: 101 – 104.
7. Harchieva M.R. K voprosu ob opredelenii komponentnogo sostava komparativnyh frazeologicheskikh edinic andijskogoazyka. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2012: 46 – 50.
8. Samedov D.S., Samedov M.D. *Obraz cheloveka v dagestanskoj frazeologii (kratkij slovar' frazeologicheskikh edinic)*. Mahachkala, 2011: 103 – 124.
9. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1955.
10. Amirbekova S.A. *Frazeologicheskie edinicy so smyslovym komponentom «ochen'» v russkom i anglijskomazykah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2009.

Статья поступила в редакцию 30.03.19

УДК 81-25

Gromoglasova T.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia),
E-mail: t.gromoglasova@yandex.ru

FORMAL CHARACTERISTICS OF REPETITIONS IN RUSSIAN AND ENGLISH SPEECH OF THE YOUTH. The article is written within the framework of functional linguistics and is dedicated to a study of repetition representation in language layers in Russian and English speech by the youth. The researcher reveals that sound repetitions can be of three varieties: simple vocal, simple consonant and complex sound repetitions, vowel repetition being the most common of them. The number of morphemic repetitions in youth speech turns out to be insignificant, since they are more characteristic of artistic speech. At the same time, Russian, being an inflectional language, shows higher quantitative indicators. The study revealed that the most common type of repetition is lexical. The article discusses its belonging to different parts of speech, length and grammatical variability. Most lexical repetitions are repetition of a word with 1–3 syllables, excluding grammatical variation. As for formal characteristics of syntactical repetition, it can occur both closely and distantly as a full or partial repetition with lexical or syntactical changes. The system analysis of the repetition phenomenon has showed that its representation at all layers of the linguistic system is characteristic of both studied languages, and the peculiarities of formal representation are due to the structure of a particular language.

Key words: sound repetition, morphemic repetition, lexical repetition, syntactical repetition, youth speech.

T.I. Gromoglasova, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск,
E-mail: t.gromoglasova@yandex.ru

ФОРМАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОВТОРОВ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ МОЛОДЁЖНОМ ДИСКУРСЕ

Статья выполнена в рамках функциональной лингвистики и посвящена изучению поярусной представленности повторов в русской и английской молодежной речи. Было определено, что звуковые повторы проявляются в обоих языках тремя разновидностями: простым вокальным, простым консонантным и сложном звуковым повторе, причем, наиболее распространенный из них – повтор гласной. Количественная представленность морфемных повторов в

молодежной речи оказалась незначительной, поскольку они более характерны для художественной речи. При этом, русский, являясь флективным языком, показывает более высокие количественные показатели. В ходе исследования было выявлено, что самый распространенный вид повторов – лексический. В статье анализируются их частеречная принадлежность, протяженность и грамматическая вариативность. Большинство лексических повторов представляют собой повторение слова в 1-3 слога, исключая грамматическую вариативность. Что касается формальных характеристик синтаксического повтора, он может проявляться как контактно, так и дистантно в качестве полного или частичного повтора с лексическими или синтаксическими изменениями. Системный анализ феномена повтора показал, что его представленность на всех рассматриваемых уровнях языковой системы характерна для каждого из исследуемых языков, а особенности формальной репрезентации обусловлены строением конкретного языка.

Ключевые слова: звуковой повтор, морфемный повтор, лексический повтор, синтаксический повтор, молодежная речь.

Since the 1950s the phenomenon of repetition has aroused great interest among linguists, which is due to its frequent occurrence in most languages – of the world. On the one hand, repetition is a phenomenon that contravenes the law of language economy as it is often defined as linguistic redundancy, but on the other hand, it can be viewed as a feasible element of communication.

Traditionally, the problem of repetition was studied by theorists of literature as a means of emotional amplification, rhythm and music or compositional organization and harmonization of the text (N.T. Golovkina, V.D. Ivshin, N.A. Kozhevnikova, N.S. Novikova, M.V. Pankratova, K. Koguchi, J.H. Stek et al.). There are also works in the field of grammar in which repetition is researched from the point of view of word formation and grammatical forms (O.Y. Kryuchkova, E.V. Petukhova, F.I. Rozhansky, E.Y. Shamlidi et al.).

Studies of repetition as an element of discourse have gained popularity quite recently. The current study of repetition is based on the material of youth discourse for several reasons. Firstly, youth is a special sociocultural group in which various linguistic processes are vividly expressed. Secondly, there is lack of repetition research done on the basis of oral youth speech, though there are works devoted to repetition in written youth discourse [1], youth newspaper discourse [2] and youth song discourse [3]. Thus, the choice of the research material as well as the idea to study repetition in the paradigm of communicative linguistics determines the timeliness of this work.

The aim of the research is to define formal characteristics of repetition in Russian and English youth speech and reveal its universal and nationally determined features. The repetition in the research was viewed as a phenomenon that is presented by repeated sounds, morphemes, words or groups of words.

The material for the study of repetition in Russian youth discourse was the speech of students and graduates of higher educational institutions of Biysk, Barnaul (Altai Territory) and Novosibirsk, recorded by the researcher on a dictaphone in informal settings. As for English youth discourse, the research material was compiled by speech of students and graduates of various US universities, part of the collection of American speaking Santa Barbara corpus of spoken American English [4]. Despite the fact that for both languages the informants were aware of the recording, their speech was considered unprepared because they did not know when and in what situations they would be recorded. Speech of only those speakers for whom the languages – in question are native was researched. The age of participants varied from 18 to 27 years.

The selected fragments of speech were transcribed by the researcher in the format of literary alphabetic transcriptions with graphic inserts in the case of repetitions. Using continuous sampling method, the researcher identified 350 cases of repetition in each language. The selection of repetitions took place within one microtext with a microtheme, which made up a single semantic fragment.

In the course of the research every identified case of repetition was analyzed in terms of belonging to a particular type (sound, morphemic, lexical, syntactical), its formal structural and compositional characteristics in Russian and English youth speech. Data on the frequency of occurrence of a particular type of repetition is presented in Figure 1.

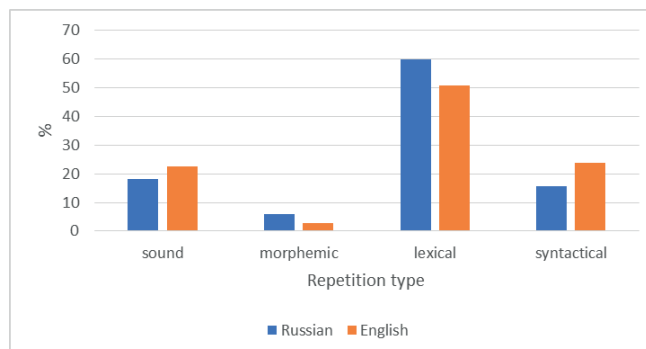


Figure 1. Types of repetitions in Russian and English youth speech and their frequency of occurrence

The diagram shows that the most common type of repetition in youth speech is lexical repetition, which was identified in more than half of the cases (in Russian – 210 units, in English – 178 units). With small percentage of difference, occur sound (64 units in Russian, 79 – in English) and syntactical repetitions (55 and 83 units, respectively). The least common type of repetition is a morphemic one, presented by only 21 units in Russian and 10 units in English. Let us have a closer look at formal characteristics of every type of repetition.

Sound repetition

Sound repetition in Russian and English youth speech is presented by both simple vocal or consonant repetitions and complex ones. It should be noted that a set of repeated sounds was viewed as a complex sound repetition only when the repeated sounds did not form a morpheme or a word, otherwise, it was treated as a morphemic or lexical repetition. The results of the quantitative analysis of sound repetition representation are reflected in table 1.

According to the data, different types of sound repetition appear in the studied languages with different degree of frequency. The most often observed is the repetition of vowels, which is obviously connected with the nature of this type of sound as vowels are pronounced without major obstacles in the organs of speech, thus, they can be easier reproduced repeatedly.

Vocal repetitions can be divided into two groups: repetition of an autonomous vowel and repetition of a vowel in a word. The first group consists of Russian sounds [э], [а], [и] and English sounds [e], [ʌ], which in most cases occur during the pause of hesitation when a speaker is selecting the most appropriate verbal embodiment for his thought:

Потому что э-э-э ну у меня было несколько случаев...;
They'll be able to u-u-uh grow circuitry that is so complicated...

Table 1

Sound repetitions in Russian and English youth speech

Repetition type	Number of repetitions in Russian speech, %		Number of repetitions in English speech, %	
Simple vocal repetition	75,0		60,8	
	[a]	28,1	[ʌ]	27,8
	[э]	26,5	[e], [ə]	6,3
	[и]	7,8	[ɔ]	10,3
	[o]	6,3	[ɪ]	3,8
	[y]	4,6	[æ]	6,3
	[ы]	1,7	[u]	5,1
	[ɜ:]			1,2
Simple consonant repetition	12,5		20,3	
	[m]	9,3	[m]	13,9
	[c]	3,2	[s]	2,6
			[d]	2,6
		[w]	1,2	
Complex sound repetition	12,5		18,9	
Due to a wide variety of complex sound repetition combinations, they are illustrated in the examples below.				

Along with the isolated repetition of vowel [ʌ] in English speech, it is also often found in the *u-u-um* sound combination, which is typical of the American variant of English speech. Therefore, this can be considered as a sociolinguistic phenomenon.

As for the second group of vocal repetitions, it consists of a more varied range of vowels that can take two positions in a word: middle and final. For example:

Ой/ да пока-а-азывали же по телеку//;
 Не-е-е/ такие тупфи я бы точно никогда не выбрала//;
 She just [u-u-u]ked at me//;
 Give it to m[ɪ-ɪ-ɪ]//.

Compared to vocal repetition, consonant repetition is observed in Russian and English youth speech less often. In the majority of cases such type of repetition is presented by autonomous repetition of Russian [m] and English [m] sounds. The nature of this repetition is quite similar to repetition of an autonomous vowel because, firstly, it occurs in the speech to fill the pause of hesitation and, secondly, it can be pronounced lengthily due to its articulation capability as a labial sonant.

М-м-м/ не только в спорте...;
 М-м-м/ but I'm like not homesick at all//.

Single repetitions of Russian consonant [c] and English consonants [s], [d], [w] can be viewed as random since they appear incidentally and occur in case of speech failure, which may be caused by distracting noises, articulation breakdown, unintended actions or facial expressions of an interlocutor:

То есть у вас есть с...средства/ там все на свете//;
 She looked at me/ but she d...she didn't see me//.

Another type of repetition that can be observed when speech failure occurs is complex sound repetition. Such repetitions usually consist of 2-3 sounds, always take the initial position in a word and are characterized by double contact representation:

...что/чтобы они не особо сильно старались//;
 It's just matrixing/ and/ just/ con...constantly building and building//.

Morphemic repetition

Morphemic repetition in Russian and English youth speech has shown the lowest level of frequency among other types of repetition (6,0% and 2,9% in Russian and English speech correspondingly). The "unpopularity" of morphemic repetition is primarily due to the fact that spoken speech is stylistically weak, and repetitions of this type are often used to create a targeted stylistic effect and, thus, are more characteristic of literary works. Still, the number of the identified cases of morphemic repetition allows to outline its common features. All repeated elements are root morphemes which take initial position and are located distantly. The length of morphemic repetitions varies between one and three syllables, most of which are doubling, though there are some cases of triplication. For example:

– Ну теперь тебе электронно// – Да// – Ну не эрусту/ я скоро приеду//;

For everybody to have all the electronic this and that/ that they want/ because there'll be so little loss of electricity//.

Lexical repetition

According to the findings of the research, lexical repetition is the most frequent type of repetition in youth speech (210 and 178 units in Russian in English speech correspondingly). As lexical repetition can be presented by different parts of speech, all identified cases in the discussed languages were analyzed in terms of parts of speech they belong to and frequency of their occurrence in speech (table 2).

Table 2
Lexical repetitions in Russian and English youth speech

Parts of speech	Number of repetitions in Russian speech, %	Number of repetitions in English speech, %
Notional parts of speech	74,3	82,5
Noun	18,6	19,6
Pronoun	16,2	32,5
Verb	21,9	14,6
Adverb	10,0	5,6
Adjective	6,7	9,0
Numeral	0,9	1,2
Secondary parts of speech	25,7	17,5
Particle	15,2	7,3
Conjunction	4,3	6,7
Preposition	6,2	1,2
Article	-	2,3

The majority of lexical repetitions belong to notional parts of speech, the noun, the pronoun and the verb being the most commonly used among them. This can be explained by the fact that these parts of speech carry a greater semantic meaning. Interestingly, English speech contains a larger number of pronoun repetitions (compared to other notional parts of speech), which is probably due to the typical two-member structure of the English sentence and the intention of the speaker to replace the noun with a pronoun, which formally simplifies the utterance.

Repetitions of secondary parts of speech are generally less common, although according to the findings, particle repetitions in Russian youth speech occur quite frequently. Such type of repetition is mostly presented by the words *да, нет, типа, че*, which are quite typical of Russian speakers of the targeted age. Similar markers of colloquial speech are also found in English, but they are mainly presented by syntactical structures, for example, *I mean, you know*.

All types of lexical repetitions were examined in terms of the length of repeated elements. The obtained results are presented in Figure 2.

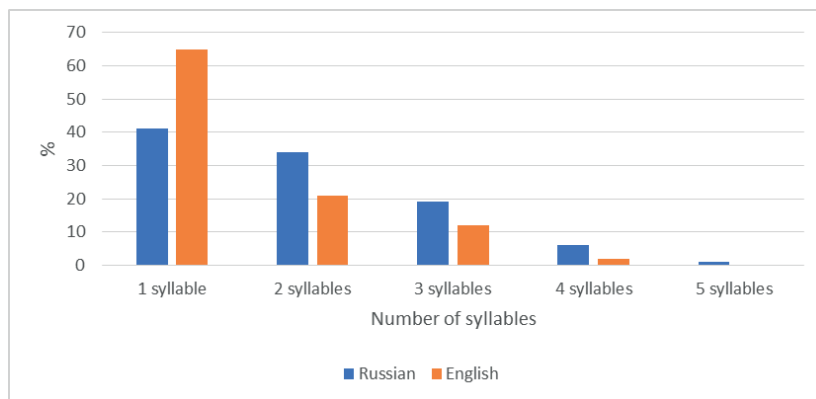


Figure 2. Length of lexical repetitions in Russian and English youth speech and their frequency of occurrence

The results of quantitative data analysis have showed that the length of repetitions in Russian youth speech can be 1-5 syllables, whereas in English – 1-4 syllables. Both languages demonstrate tendency to repetition of short words: in Russian these are one and two-syllable repetitions and in English – in most cases one-syllable. In fact, the English language in general contains more short words of one syllable than Russian, and they most frequently occur in colloquial speech as they denote the most significant phenomena of everyday life [5].

As for the number of repeated elements of lexical repetitions, 73,8% of them in the Russian language and 77,5% in the English language are doubling. Triplication is observed in 14,8% cases in Russian and 15,2% cases in English. There are also fourfold (9,5% and 5,7%), fivefold (1,4% and 1,1%), and sixfold repetitions (0,5% and 0,5%), but the frequency of their occurrence in speech is much lower. The elements repeated more than four times, irrespective of the part of speech they belong to, express emphasis:

– Да я хотел машину просто брать с утра// Вот/ а если машину брать/ то ехать на работу на машине// А если на работу ехать на машине/ то машину будет на Малахова// – Ну тебе проще значит поехать без машин на работу//.

Lexical repetitions can occur in Russian and English youth speech both closely and distantly, depending on the reason for their occurrence in speech. For example, repetition caused by speech failure is contact, while repetition to summarize an idea is distant.

It's like... it's like... she's evolving// You know/ like/ it's funny//;

Ну она меня короче попросила седня забрать ее со Смоленского района/ ну со Смоленского/ село Смоленское// – Угу// – Вот/ у нее там короче/ ну она не сегодня попросила как бы это/ дня три назад// У меня то есть по времени все получалось// И у нее короче/ это/ они вечером должны седня приехать/ вот/ должны были сегодня приехать// А я ее в обед забрал/ потому что у нее тут какой-то спектакль/ она не успевала на него// Попросила забрать//.

Syntactical repetition

The research of syntactical repetitions has revealed its three types: full, partial with lexical changes (expansion, truncation, partial replacement of lexical units), and partial with syntactical changes (another word order or different grammatical forms). Data analysis is presented in table 3.

Quantitative difference in the number of syntactical repetitions in Russian (55 units) and English (83 units) can be explained by the fact that colloquial markers in English youth speech are often presented by syntactical structures (e.g. *I mean, You know*). Such repetitions account for 25,3% of all English syntactical repetitions, which increases their total number in English speech.

Table 3

Syntactical repetitions in Russian and English youth speech

Repetition type	Number of repetitions in Russian speech, %	Number of repetitions in English speech, %
Full	32,7	63,9
Partial	67,3	36,1
- with lexical changes	45,5	31,3
- with syntactical changes	21,8	4,8

Examples of full syntactical repetitions, preserving both syntactic parallelism and lexical meaning, are observed in the following speech fragments:

– *А ты знаешь/ что сегодня Диме морду набили?* – *Морду набили?*;

– *And she was so miserable/ cause she's studying/ but she only has two weeks left!* – *Wow!* – *Two weeks left!*...

Partial repetitions with lexical changes are presented in the discussed languages quite equally. Their varieties with examples are given below:

- Expansion of lexical units

То есть есть вещи/ которые нравятся/ есть вещи/ которые настолько сильно не нравятся!;

– *Tuna fish was great!* – *Tuna fish was not great!*.

- Truncation of lexical units

– *Чтобы они не особо сильно старались!* / *толи денег дали!* / *толи что!* – *Кто дал?* / *Правительство дало деньги спортсменам!* / *чтобы они не старались?*;

No/ thanks! / *I don't like green apples!* / *I don't like apples!* at all!.

- Partial replacement of lexical units

Слушай/ а она ведь не только хорошо готовит/ но еще и хорошо декорирует!;

Yeah! / *I miss my house!* / *I miss the feeling!*.

Unlike partial syntactical repetitions with lexical changes, the number of partial repetitions with syntactical changes in Russian and English speech differs significantly.

Библиографический список

1. Цибизов К.С. *Самопрезентация языковой личности в немецком молодежном чат-дискурсе: собственно молодежное и национально-специфическое*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов, 2009.
2. Чабаненко М.Г. *Молодежный дискурс как реализация типовой и индивидуальной языковой личности*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Кемерово, 2007.
3. Шевченко О.В. *Лингвосомиотика молодежного песенного дискурса (на материале английского языка)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2009.
4. Du Bois J.W. *Santa Barbara corpus of spoken American English*. Available at http://www.linguistics.ucsb.edu/research/sbcorpus_recordings.html
5. Плоткин В.Я. *Как устроен английский язык?* Available at <http://www.philology.ru/linguistics3/plotkin-99.htm>

References

1. Cibizov K.S. *Samoprezentaciya yazykovoy lichnosti v nemeckom molodezhnom chat-diskurse: sobstvenno molodezhnoe i nacional'no-specificheskoe*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Saratov, 2009.
2. Chabanenko M.G. *Molodezhnyy diskurs kak realizaciya tipovoj i individual'noj yazykovoj lichnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kemerovo, 2007.
3. Shevchenko O.V. *Lingvosemiotika molodezhnogo pesennogo diskursa (na materiale anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2009.
4. Du Bois J.W. *Santa Barbara corpus of spoken American English*. Available at http://www.linguistics.ucsb.edu/research/sbcorpus_recordings.html
5. Plotkin V.Ya. *Kak ustroen anglijskij yazyk?* Available at <http://www.philology.ru/linguistics3/plotkin-99.htm>

Статья поступила в редакцию 22.03.19

УДК 811.111

Grudina M.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Customs Academy, St. Petersburg branch n.a. V. Bobkov (St. Petersburg, Russia), E-mail: gruma@yandex.ru

Shebelskaya E.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Senior Lecturer, Russian Customs Academy, St. Petersburg branch n.a. V. Bobkov (St. Petersburg, Russia), E-mail: shebelskaya1@rambler.ru

COMMUNICATIVE-STYLISTIC FEATURES OF DIALOGICAL SPEECH IN ENGLISH PROSAIC WORKS. Communicative-stylistic approach towards the analysis of prosaic texts contributes to making links between the narration and narrator and distinguishing between the literary works and the presentation and reflection of the reality. That gives a special understanding of the literary works as representation of the linguoculturological aspect in working with foreign literature and getting acquainted with the linguistic worldview. The author points to the importance of fiction of large genres, such as the novel and the story, for the formation of linguistic and cultural literacy in the framework of the language being studied, as well as the development of communicative and stylistic features, since it is the works of large genres that allow plunging into the world of the language that is studied.

Key words: communicative-stylistic approach, dialogical speech, direct speech, literary work, foreign communicative competence.

М.В. Грудина, канд. филол. наук, доц., Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал Российской таможенной академии, г. Санкт-Петербург, E-mail: gruma@yandex.ru

Э.Г. Щебельская, канд. пед. наук, ст. преп., доц., Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал Российской таможенной академии, г. Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru

КОММУНИКАТИВНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ АНГЛИЙСКОЙ ПРОЗЫ

Коммуникативно-стилистический подход к анализу диалоговой составляющей англоязычной прозы предполагает рассмотрение сопряжение авторского повествования и встраивающегося голоса персонажей, как отражение коммуникативной реальности, представленной в тексте литературного произведения. Такое отражение позволяет получить более достоверное представление о лингвокультурологических особенностях изучаемого языка, а также освоить принципы построения языковой картины мира для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В статье автор указывает на значимость художественной литературы крупных жанров, таких как роман и повесть, для формирования лингвокультурологической грамотности в рамках изучаемого языка, а также освоения коммуникативно-стилистических особенностей, поскольку именно произведения крупных жанров позволяют погрузиться в мир изучаемого языка.

Ключевые слова: коммуникативно-стилистический подход, диалогическая речь, прямая речь, художественное произведение, иноязычная коммуникативная компетенция.

Современное «информационное сообщество» и развивающиеся быстрыми темпами условия работодателей предъявляют высокие требования к выпускникам вузов, делая упор на комплексные аспекты профессионального опыта, а также на аналитические способности и способности к саморазвитию и адаптивности к возникающим профессиональным ситуациям. В этом контексте все большую значимость приобретает овладение выпускниками не просто навыками воспроизводить полученные знания, но и синтезировать и добыть новое знание. Таким образом, задача каждого аспекта получаемого образования становится намного шире, поскольку процесс формирования личности как таковой, включающий освоение ею устоев и принципов развития общества, общественно-моральных норм и ценностей, протекает во многом во время вузовского образования, предполагающего выход во взрослую самостоятельную жизнь. Это свидетельствует о том, что самостоятельность в принятии решений, упор на приобретение практического профессионального, а не сугубо теоретического опыта, а также самоанализ и демонстрация достижений играют ключевую роль в формировании будущих молодых специалистов. В этой связи происходящие формирование личности неизменно предполагает формирование умения работать с текстами не только в процессе непосредственного усвоения и запоминания информации, но и с точки зрения развития эстетических и стилистических предпочтений. Этому как нельзя лучше может способствовать включение в образовательный процесс в рамках занятий по иностранному языку чтение литературы на языке оригинала, как образовательного свойства, так и художественных произведений. Помимо всего прочего, результаты читательской деятельности обучающихся могут становиться частью их портфолио студентов, которое будет оцениваться преподавателем иностранного языка в рамках контрольных точек, а также в рамках времени на самостоятельную работу студента, предусмотренного рабочими программами дисциплин.

В данной работе остановимся на значимости художественной литературы крупных жанров, таких как роман и повесть, для формирования лингвокультурологической грамотности в рамках изучаемого языка, а также освоения коммуникативно-стилистических особенностей, поскольку именно произведения крупных жанров позволяют погрузиться в мир изучаемого языка, в данном случае английского.

Отличительной особенностью человека является взаимодействие, которое осуществляется, прежде всего, в диалоге. Бахтин так это формулирует: «...один язык может увидеть себя только в свете другого языка» [1, с. 202]. Многоголосие и диалогичность являются, таким образом, важнейшими чертами прозаического текста, а в частности романного жанра, определяющими его специфику. Проблема диалога, к которой и ранее обращались многие известные ученые, приобретает особую значимость для современной культуры, истории и науки. Это внимание связано со становлением «философии встречи и диалога». Идею о центральном положении человека в мире развивали С. Кьеркегор, Ф. Ницше, М. Хайдеггер. Реакция человека на окружающий мир приводит к формированию определенной мировоззренческой позиции. Антропоцентризм, столь существенный для современной научной парадигмы, исходит во многом из того, что *существование человека в языке* определенным образом подчиняет ему окружающий мир. Называя себя местоимением Я, человек устанавливает некую точку отсчета, создавая определенную систему координат относительно пространства, времени, объектов, его окружающих. Я предполагает и Ты. Так начинается в коммуникации пересечение отдельных сфер индивидов. Следующим шагом становится определение некоего Ты, с которым человек вступает в диалог; так начинается пересечение индивидуальных сфер индивидов в коммуникации. Таким образом диалог отражает окружающую реальность и художественно-репрезентированный диалог в художественном тексте представляет собой богатый материал в рамках освоения коммуникативных и стилистических особенностей иноязычной речи.

Первоначальная заслуга рассмотрения диалога в качестве особого исследовательского объекта, причем такого, которое многое предопределяет в системе языка и его осмысления в целом, принадлежит Л.П. Якубинскому и Л.В. Щербе. Научный интерес к *художественному диалогу* сформировался значительно позже. Диалог является естественным жанром для разговорной речи. Он, по самому общему определению, представляет собой обмен репликами с поочередной сменой ролей говорящего и слушающего. Исследователи диалога, начиная с Л.П. Якубинского и Л.В. Щербы, подчеркивали первичность и естественность ди-

алога по сравнению с монологом: Разговорная диалогическая речь, безусловно, является первичной, способность к диалогу является ярчайшей особенностью человеческого существования. В современной науке, в особенности в нацеленной на антропоцентризм лингвистике, человек ставится в центре исследований о языке vs речи. Это и порождает более пристальное внимание к коммуникативным, когнитивным аспектам в изучении языка. Антропоцентризм, таким образом, становится одним из ведущих подходов в современном языкознании. Выражаясь метафорически, можно сказать: как только человек обозначает себя местоимением «Я», он словно бы «присваивает себе весь язык» [2, с. 288 – 289], становясь своего рода «точкой отсчета» в структурировании миропорядка с его локальными и темпоральными координатами. Когда говорящий произносит «ты», имея в виду некоего адресата, рождается диалог. Благодаря диалогу коммуникативной оси «Я – Ты» (по терминологии С. Г. Ильенко), создается речевая взаимосвязь между индивидами. Возникает особый феномен «das Zwischen», на который в свое время обратил внимание М. Бубер.

Разговорный диалог – правильнее, диалогическая речь – является первичным, естественным в повседневной жизни, художественно-репрезентированным диалог принципиально вторичен. Это разграничение (вслед за С.Г. Ильенко) дано не только фактологически, но и терминологически А. Стельмашук. Естественная диалогическая речь как факт устной речи назван именно диалогической речью. Термин же диалог применяется по отношению к фрагментам диалогической речи, используемым в художественных произведениях. Выделяемые в естественной диалогической речи диалоговые фрагменты С.Г. Ильенко называет функционально-композиционным диалогическим единством. Гипотеза о принципиальной обособленности устной разговорной речи подтверждалась при многоаспектном и детальном ее изучении (Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев, О.Б. Сиротина, О.А. Лаптева, И.Н. Борисова и др.) Подход к изучению естественной диалогической речи, ставшей предметом пристального внимания лингвистов, активно занимающихся анализом разговорной речи, существенно изменился. Это особенно заметно в работах, посвященных разговорному диалогу и его соотношению с диалогом в художественном произведении (Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев, О.Б. Сиротина, Г.Г. Полищук, Л.Г. Рябова, М.Б. Борисова, О.А. Лаптева, А. Стельмашук и др.).

Одно из последних исследований разговорного диалога (диалогической речи) предпринято И.Н. Борисовой, представившей ее в контексте коммуникативной ситуации и коммуникативного события. Осуществлено, таким образом, вписывание диалога в общекатегориальное понятие общения. К числу наиболее очевидных различий можно отнести: 1) специфичность функционально-стилевой принадлежности и 2) форму реализации. Разговорный диалог связан с канонической ситуацией общения. По своей природе он спонтанен, его ход заранее никем не запрограммирован. Художественный диалог носит вторичный смоделированный характер: он сочинен автором. Разговорный диалог является принадлежностью разговорного стиля, художественно-репрезентированный диалог – художественного. Разговорный диалог реализуется в устной форме, тогда как художественный обычно предстает в форме письменной. Художественный диалог – явление многомерное. Он выстраивается по нескольким линиям: персонаж – персонаж, автор – персонаж, автор – читатель, персонаж – читатель. Художественный диалог обладает эстетической значимостью, его содержательная и формальная стороны строго подчинены авторскому замыслу.

И тем не менее в художественном диалоге воспроизводятся основные признаки структурирования диалога естественного (диалогической речи). Создается впечатление, что диалог без авторских ремарок буквально скопирован с подслушанного, естественно протекающего устного диалога. Стихия разговорной речи входит таким образом в роман. Об этом свойстве художественного диалога писала Т.Г. Винокур, подчеркивая, что выбор определенных конструкций связан со спецификой устной речи и диалога как речевого взаимодействия, выделяя при этом его типические синтаксические черты: эллипсис, простота синтаксического построения, разнообразие предложений по цели высказывания, использование вводных слов, наличие повторов, использование присоединительных конструкций, своеобразие актуального членения.

В исследованиях художественно-репрезентируемых диалогов чаще всего подчеркиваются две тенденции, которые характеризуют главные их свойства: типизацию; отражение в художественном диалоге специфики естественной диало-

гической речи и «эстетизацию»; придачу диалогу экспрессивно-эмоциональных качеств, требуемых общими задачами создания художественного произведения.

Подходя к речевому поведению и с социокоммуникативных позиций, Т.Г. Винокур считает, что «интерпретация понятия «речевое поведение» должна опираться ровно столько же на сам факт осуществления речи, сколько на со-вершившийся при этом отбор речевых средств...» [3, с. 9]. Речевое поведение рассматривается как совокупность речевых поступков. «С внутриязыковой стороны речевое поведение определяется закономерностями употребления языка в речи, а с внеязыковой – социально-психологическими условиями осуществления языковой деятельности» [3, с. 12].

Диалог, представленный в рамках художественного текста, обладает широким спектром признаков внеязыковой действительности, тем самым позволяя при формировании иноязычной коммуникативной компетенции осваивать язык в контексте культуры и лингвокультурологических особенностей.

Наиболее значимые произведения английской прозы позволяют расширить поле зрения обучающихся путем постижения языковой картины мира. Творчество Питера Акройда представляет собой широкие возможности для анализа репрезентации внеязыковой действительности в рамках художественного диалога. Рассмотрим на конкретном примере.

"I have found it, dear. It was hiding in *All's Well*" ...
"And is it?"

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эпос и роман*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000.
2. Бенвенист Э. *Общая лингвистика*. Москва: УРСС, 2002.
3. Винокур Т.Г. *Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.

References

1. Bahtin M.M. *Epos i roman*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000.
2. Benvenist E. *Obschaya lingvistika*. Moskva: URSS, 2002.
3. Vinokur T.G. *Govoryaschij i slushayuschij: Varianty rechevogo povedeniya*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.

Статья поступила в редакцию 01.04.19

УДК 821.161.1

Mongush Ye.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: mongun2005@yandex.ru

Mongush R.M., 4th year student (Philology), Faculty of Philology, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: augusta_rol@mail.ru

THE ROLE OF THE ARCHAIC CONSCIOUSNESS IN CREATING THE IMAGE OF A MODERN MAN IN THE PROSE OF OLGA SLAVNIKOVA. The article studies a role of the archaic consciousness in creating the image of a modern man in the prose of Olga Slavnikova. The main characters of the story "Basileus", the novels "A Dragonfly Enlarged to the Size of a Dog" and "The Immortal" are analyzed during the study. The author of the paper believes that the archaic consciousness is manifested in the perception of the world and surroundings by the characters themselves, as well as with the help of antinomies of *young – old* and *one's own – alien*. The analysis reveals that Pavel Ivanovich, the character of "Basileus", is known for his magical sense of the world, as well as Katerina Ivanovna from the novel "A Dragonfly Enlarged to the Size of a Dog" is characterized by the integrated view of the real and the surreal, and has a specific animistic world view. Archaic consciousness is presented in the use of antinomy. The duality of the antinomy of *young – old* is manifested in the image of the main character of "Basileus". The antinomy of *one's own – alien* plays an important role and is shown in all three literary works. Thus, the opposition of internal space (or time) to the external or alien one is demonstrated. The characters of the literary works protect their space (within the apartment or room) from external interference, and therefore the analysis of the space and time, in which the characters live, is emphasized.

Key words: archaic consciousness, prose of O. Slavnikova, images, characters, view of world, antinomy of *young – old*, antinomy of *one's own – alien*, space, time.

Е.Д. Монгуш, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: mongun2005@yandex.ru

Р.М. Монгуш, студентка 4 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология», Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: augusta_rol@mail.ru

РОЛЬ АРХАИЧНОГО СОЗНАНИЯ В СОЗДАНИИ ОБРАЗА СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА В ПРОЗЕ ОЛЬГИ СЛАВНИКОВОЙ

Статья посвящена роли архаичного сознания в создании образа современного человека в прозе О. Славниковой. В ходе исследования были проанализированы главные образы рассказа «Басилевс» и романов «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки» и «Бессмертный». Автор полагает, что архаическое сознание проявляется в самом мировосприятии героев, в том, как обустроена окружающая их обстановка, а также с помощью антиномий «молодой-старый», «свой-чужой». В ходе анализа выяснилось, что для Павла Ивановича, героя рассказа «Басилевс», характерно магическое ощущение мира, а для Катерины Ивановны из романа «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки» характерна слитность восприятия реального и ирреального, а также своеобразное анимистическое представление мира. Архаичное сознание актуализируется с помощью антиномий. Двойственность, проявляющаяся в образе главной героини рассказа «Басилевс» обусловила антиномию «молодой-старый». Важное место занимает антиномия «свой-чужой», которую можно увидеть во всех трех произведениях – противопоставление внутреннего пространства (или времени) внешнему, «чужому». Герои произведений оберегают свое пространство (в пределах квартиры или комнаты) от внешнего вмешательства, и поэтому особое внимание в статье уделено анализу пространства и времени, в котором живут герои.

Ключевые слова: архаичное сознание, проза О. Славниковой, образы, мировосприятие, антиномия «молодой-старый», антиномия «свой-чужой», пространство, время.

Ольга Александровна Славникова – уникальная писательница, которая создала особый, необычный художественный мир в своих произведениях. В настоящее время творчество писательницы освещено в исследовательских работах Т.Б. Васильевой-Шальневой, А.Т. Джигоевой, О.А. Колмаковой, О.Ю. Осьмухиной, А.Н. Шестаков. Отдельного внимания заслуживают диссертационные исследования «Концепция пустоты в прозе О. Славниковой» М.Ю. Гаврилкиной и «Проза Ольги Славниковой: специфика пространственно-временной организации» Г.А. Фроловой. Творчество писательницы всё ещё остаётся недостаточно изученным с художественной точки зрения.

Архаическое сознание – это «первичное», преимущественно пространственно-образное, правополушарное мышление, которое, как предполагается, было у человека в каменном веке. Архаичным сознанием (или мышлением) можно называть то, как воспринимал мир древний человек. Многочисленные исследования в области культурологии, философии и психологии позволяют сделать вывод о том, что архаический тип мышления характерен и для современного человека, и его психика гораздо сильнее связана со своими архаическими корнями.

Носителями архаического сознания в рассказе «Басилевс», на наш взгляд, являются Елизавета Николаевна Ракинина, главная героиня, и влюбленный в нее Павел Иванович Эртель, востребованный и опытный таксидермист. Предметом отношений этих двух героев становится кот Басилевс, напоминающий своим видом «русского мужика в шапке-ушанке и толстом, местами продранном тулупе» [1]. Елизавета Николаевна заказывает у Павла Ивановича чучело кота, когда тот умрет естественной смертью.

Быт – это органическая часть бытия героев, и сплитность образа главной героини с обстановкой, в котором она живет, тому подтверждение. «Маленькая вдова», как называет ее автор, живет в собственном мире, где время словно остановилось, а её пространство не выходит за пределы старой квартиры, которая «не любила солнечного света». Рассмотрим описание интерьера квартиры: это окна, напоминающие «театральную сцену с бархатным занавесом и собственной глубиной», «тускло мерцающая комната», в которой, при проникновении солнечных лучей, «принималась танцевать ... густая и ворсистая пыль»; это всегда горящая маленькая люстра, тяжелая старая мебель, сломанная этажерка, фарфоровые статуэтки, похожие на подтаявшее мороженое. Как отметил один из героев рассказа, господин К., – «даже часы в квартире все тихие, только шуршат». Немаловажное значение имеют описания деталей и мельчайших подробностей, которые помогают раскрыть сущность главной героини. На «законсервированность» времени, в котором живет Елизавета Николаевна, указывают такие детали, как: «увядшие рюши ситцевого халата», «просроченные лекарства», «окостеневшие от старости десертные тарелки», «сухие, деревянные на вкус крендельки» и другие. Как видим, остановившееся, застывшее время наложило отпечаток и на пространство. Описание интерьера квартиры наводит на мысли о том, что ее хозяйка – женщина преклонного возраста, однако Елизавете Николаевне тридцать шесть (это станет ясно только в конце рассказа), она «никакая не старуха, но дивная и удивительная женщина без возраста» [1]. Тем не менее, образ жизни, мышление и поведение героини выдает в ней «пенсионерочку».

Влияние архаического сознания можно также увидеть в олицетворении, наделении человеческими свойствами неживых предметов быта в пространстве героини: старая квартира «не любит» солнечный свет, компьютер «с ужасным писком» умирает, гостиная «дрогнула» от криков господина К., графин «всхлипывает» и т. д.

Архаическое сознание в образе Павла Ивановича можно ясно увидеть в его мировосприятии: «Втайне Эртелю была близка додарвиновская и даже долинневская картина мира, когда считалось, будто в голове лягушки можно найти драгоценный камень, когда связующие звенья между островками естественно-научного знания были принципиально иными, чем теперь, и ученый-естественник свободно полагался на сведения из литературного источника» [1]. Как видно, для него характерно магическое ощущение мира и сопричастность к природе, которые выражаются в его способности замечать красоту земных созданий (по преимуществу птиц) и желании сохранить эту красоту. Для него не существует границ между наукой и магией.

Род деятельности Павла Ивановича также наложило отпечаток на его мировоззрение: «Работа Эртеля часто давала ему ощутить, что воспроизводимые им живые формы кем-то сделаны; повторяя за Творцом, будто первоклассник за учителем, он иногда, ненароком, попадал руками в какие-то трепещущие токи жизни, как падают в ручей» [1]. Здесь можно увидеть, что герой – это своего рода создатель, пытающийся вдохнуть жизнь в неживую материю подобно Богу. Он настолько одержим желанием вернуть жизнь мертвому, что даже в живых существах видит будущий материал для работы. Для героя живое существо и чучело не имеют никаких различий. В архаическом сознании копия настоящего предмета или существа воспринимается как оригинал. Именно поэтому Елизавета Николаевна заказывает чучело своего кота, когда тот умрет естественной смертью, так как Басилевс стал единственным близким существом для героини. Так, с котом Басилевсом Павел Иванович разговаривает как с чучелом: «Не беспокойся, сделаю тебя, будешь стоять пыльный», «Ничего, надставлю тебя белой, никто и не заметит» [1]. При реставрации кота герой чувствует вдохновение, его пальцы становятся чуткими, он работает терпеливо и тщательно подбирает материалы. В итоге чучело кота получается живым, его рыжие глаза так же горят живым, дозорным огнем: «Басилевс получился длинноват и клочковат, но все-та-

ки это был не труп, а совершенно живой кот» [1]. И даже в самой Елизавете Николаевне он видит «редкий экземпляр, коллекционный экземпляр».

Образ кота в литературе является одним из распространенных. Как и другие животные образы, они связаны с тотемизмом и мифологией. В данном рассказе кот Басилевс является персонажем, вокруг которого ведется повествование. Он не наделен какими-то магическими функциями: он не понимает разговора хозяев (хотя метафизически чувствует намерения Павла Ивановича сделать из него чучело), ни в кого не превращается, а ведет себя как самый обычный кот. Примечательно то, что кот, в отличие от хозяйки, всеми силами стремится вырваться из квартиры наружу: «живые запахи внешнего мира будоражат» его. Он становится проводником из внутреннего, застывшего мира во внешний, реальный. Тотемные животные связаны узами с миром людей, и после того, как погибает хозяйка, кот Басилевс исчезает на время, затем его находят мертвым.

К особенностям архаического мышления Е.П. Мелетинский относит нечетливое разделение субъекта и объекта, материального и идеального (т. е. предмета и знака, вещи и слова, существа и его имени) [2].

Роман «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки» относится к раннему творчеству писательницы. Особенность этого произведения заключается в том, что оно написано без диалогов, и является, по сути, потоком сознания двух героинь – Софьи Андреевны и ее дочери Катерины Ивановны, которая, наш взгляд, является ярким носителем архаического сознания. Сознание героини не различает реальный мир и ирреальный, для нее они слиты воедино. Она также не отграничивает настоящее и прошлое. Произведение начинается тем, что после похорон матери Катерина Ивановна возвращается в свою квартиру: «Середина комнаты была истоптана и пуста. На диване, поверх постели, перепутанной в узлы, лежала согбенная мамина фигурка в задравшейся сорочке, с распыленным по подушке синеватым ртом» [3]. Здесь мы видим игру памяти героини, смешение настоящего и прошлого. Слитность мировосприятия этого образа продиктовано архаическим сознанием.

Для героини характерно анимистическое представление о мире. Душа представляется ей субстанцией, которая существует вне тела человека, иногда она может вселяться в окружающие предметы и даже остаться где-нибудь, «в зашторенном окне». Она может быть как рядом с людьми (летать рядом и садиться, как муха), так и существовать далеко, почти в сказочном удалении. «Катерина Ивановна смутно представляла, что у одних людей душа всегда летает рядом и садится, как муха, туда и сюда, а у других, похожих на нее, живет далеко» [3]. Несмотря на смерть матери, Катерина Ивановна чувствует ее присутствие в квартире, в окружающем пространстве. Таким образом, для нее душа – это живая материя, которая существует отдельно от видимого мира и в то же время сливается с ней.

Для архаического сознания характерна бинарность, то есть наличие и сосуществование оппозиций. В образе Елизаветы Ракининой из рассказа «Басилевс» прослеживается антиномия «молодое-старое», вызванная двойственностью сущности героини. С одной стороны – это молодая женщина тридцати шести лет, с «густо-синими глазами» и «тускло-золотыми волосами», но с другой – это «пенсионерка», которая живет со своим котом, редко выходит из дома и постоянно нуждается в помощи. Новые явления в ее жизни выглядят странно, как «элегантный ноутбук» в старом интерьере квартиры. Даже сам процесс печатания у нее сравнивается с вязанием. Как видим, в этом плане отчетливо выступает образ старой женщины. Господин К. после разрыва отношений характеризует Елизавету Ракинину следующим образом: «Ей тридцать шесть! Я знаю, потому что оформлял её на работу. А переодеть, сводить в салон красоты, так и двадцати шести не дашь. Если присмотреться, сохранилась – жуть! Свеженькая! А косит под старушку. Пенсионерочка!» [1].

Эта двойственность ее природы очень ярко показана в эпизоде рассказа, где она, переходя дорогу, становится причиной аварии. При этом, она, как выясняется в конце, умирает не от столкновения с автомобилем, а от сердечного приступа: «Джип не нанес ей смертельной и даже сколько-нибудь серьезной травмы: Елизавета Николаевна Ракинина скончалась от сердечного приступа» [1].

Своеобразную оппозицию «свой-чужой» можно проследить в противопоставлении «застывшего» мира Елизаветы Николаевны и внешнего, реального мира. Действие в рассказе происходит приблизительно в конце 90-х годов прошлого века, в нем появляются своего рода «показатели» того времени – «новые русские», «инфляция», «обновленное, неизнаваемое Отечество» и т. д. Новые реалии жизни не затрагивают мир героини до того момента, пока в нем не появляется Павел Иванович. Однако её попытка вырваться из установленного порядка жизни и внести изменения заканчивается трагически.

Антиномии «свой-чужой» можно увидеть в романе «Бессмертный», где также есть «закупоренное» время, специально созданное для Алексея Афанасьевича Харитоновна и оберегаемое от любых внешних воздействий. В данном случае пространство – это комната, в которой лежит прикованный к кровати бывший ветеран войны: «Что-то подсказывало Нине Александровне, что в закупоренном времени не существует разницы между порядком и беспорядком: предметы, накапливаясь, теряли повседневный смысл» [4]. Этому времени противопоставлено время внешнее, в котором происходят грандиозные перемены в стране, обществе и жизни отдельных людей. Клумба, представительница собеса, косвенным образом становится причиной разрушения «закупоренного» времени, и Алексей Афанасьевич умирает – у него тоже останавливается сердце.

Маленькая квартира, в которой живут героини романа «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки» является их личным пространством, любое проникновение из внешнего мира воспринимается как нечто чужое, инородное. Присутствие единственной гостя, Комарихи, вызывает у них почти физическое отторжение: это «меняет даже состав их жилья, непривычного к чужим и беззащитного перед их вторжением» [3]. Появляется набор «поганых» вещей: госте выделяются отдельная тарелка, чашка и вилка, которыми мать с дочкой не хотят пользоваться после гостя; они также не хотят сидеть на стуле, на котором сидела Комариха. И даже когда гостя звонит в дверной звонок, маленькой Катерине Ивановне кажется, что Комариха уже проникла в их дом, и будет творить все, что придет ей на ум. Не только сами героини не принимают чужое, но даже само пространство, в котором они живут. Оно словно наделено теми же свойствами, что и мать с дочерью. Это можно увидеть в олицетворении интерьера: «Освоиться с присутствием Колькиной матери было немисливо: от ее весомых шагов вся квартира мерно прыжливала, стопки тарелок в серванте пробирало до самого нижнего донца, на кухне задыхалась и шипела облитая из чайника плита» [3].

Так, С. Имихелова, Е. Монгуш в учебном пособии «Творчество Л.С. Петрушевской в контексте неомифологизма русской литературы XX в.» утверждают, что: «не меньшая, чем у Л. Петрушевской «литературность» отличает прозу О. Славниковой. Ряд героев Петрушевской, «списанных» с Робинзона Крузо Дефо, античных Эдипа и Медеи, гоголевских Пульхерии и Акакия Акакиевича, Славникова «пополняет» своими персонажами: Катериной Ивановной, «заим-

ствованной» у Достоевского, Софьей Андреевной, отсылающей к известному «персонажу» биографии Толстого...» [5].

В романе «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки» переплетается и неразрывно друг с другом связана судьба двух женщин – Софьи Андреевны и Катерины Ивановны. Живут они в маленькой однокомнатной квартире, где пространство занято вещами. Само время-пространство у Славниковой создает вещный мир романа, сводит хронопол в структурно-семантическом плане. Славникова, как и Петрушевская, показывает те несовершенные формы взаимоотношений людей, которые формировались в условиях советского быта и идеологии.

Мифологическая антиномия «свой-чужой» в романе реализуется не как аллегория, а как мифологическое сознание. Дочь и мать не пускают в своё пространство чужих, даже выделяют посуду для «гостей». Так Ольга Славникова в романе и других своих романских повествованиях «актуализирует в сознании своих персонажей архаическое, мифологическое начало – глубинные пласты бытия» [6].

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сделать вывод, что архаическое сознание играет немаловажную роль в создании образа современного человека в прозе О. Славниковой, раскрывая его характер, мироощущение и взаимоотношения с другими персонажами. Оно прослеживается в окружающей обстановке героев, в слитности их мировосприятия, а также актуализировано с помощью антиномий «молодой-старый», «свой-чужой».

Библиографический список

1. Славникова О.А. Вальс с чудовищем (сборник). Available at: <http://book-online.com.ua/read.php?book=7357>
2. Мелетинский Е.М. *Поэтика мифа*. Москва: Академический Проект, Мир, 2012. Available at: <http://www.iprbookshop.ru/60135.html>
3. Славникова О.А. *Стрекоза, увеличенная до размеров собаки*. Available at: http://book-online.com.ua/show_book.php?book=7289
4. Славникова О.А. *Конец Монплезира* (сборник). Available at: http://book-online.com.ua/show_book.php?book=7445
5. Имихелова С.С., Монгуш Е.Д. *Творчество Л.С. Петрушевской в контексте неомифологизма русской литературы XX в.*: учебное пособие. Кызыл: Издательство Тувинского госуниверситета, 2018.
6. Имихелова С.С., Колмакова О.А. *Современная русская проза*: учебное пособие. Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2016.

References

1. Slavnikova O.A. Val's s chudovischem (sbornik). Available at: <http://book-online.com.ua/read.php?book=7357>
2. Meletinskij E.M. *Poetika mifa*. Moskva: Akademicheskij Proekt, Mir, 2012. Available at: <http://www.iprbookshop.ru/60135.html>
3. Slavnikova O.A. *Strekoza, uvelichennaya do razmerov sobaki*. Available at: http://book-online.com.ua/show_book.php?book=7289
4. Slavnikova O.A. *Konec Monplezira* (sbornik). Available at: http://book-online.com.ua/show_book.php?book=7445
5. Imihelova S.S., Mongush E.D. *Tvorchestvo L.S. Petrushevskoj v kontekste neomifologizma russskoj literatury XX v.*: uchebnoe posobie. Kyzyl: Izdatel'stvo Tuvinskogo gosuniversiteta, 2018.
6. Imihelova S.S., Kolmakova O.A. *Sovremennaya russkaya proza*: uchebnoe posobie. Ulan-Ud'e: Izdatel'stvo Buryatskogo gosuniversiteta, 2016.

Статья поступила в редакцию 29.03.19

УДК 821.161.1

Safarova K.R., postgraduate, Department of National and World Literature, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: safarova_kamilla@mail.ru

CHRISTIAN ANTHROPOLOGY AS THE MODELFORMING CONSTRUCT OF THE RELATIONS OF THE WOMAN WITH THE WORLD (ON MATERIAL OF PROSE OF T. MOSKVIINA AND M. KUCHERSKAYA). The article studies a problem of female consciousness in the system of the Christian anthropology which in many respects created a Russian cultural paradigm of perception of the woman by society is investigated. In the context of prose of modern writers (T. Moskvina and M. Kucherska) the female character is considered as the subject of the speech. The idea that the relations of heroines with the world are under construction on correlation with the main Creator of this world is proved. In an art paradigm of T. Moskvina, as a rule, there is difficult conflict relationship, in an axiology of prose of M. Kucherskaya the woman accepts the values postulated by the system of Christianity more likely. It is emphasized that the Christianity in its own way "comments" on the happening transformation of a gender still remaining social hierarchy of genders, crisis state of marriage and family as institutes. In the conclusion it is established that the identity of female prose defines autobiographism, ability of the female author to identify herself with the corporal complex, to give art interpretation of an image of the man seen by a female look that leads to disclosure of earlier tabooed subjects (a corporality problem, etc.). The author of article comes to a conclusion that the methodological principle of a dialogism allows to consider a problem of a women's issue in existential, ontologic and cultural-anthropological width and also joins into the space of the postmodern theory of an intertextuality in the context of immanent references to the Scripture and classical domestic literature.

Key words: Christian anthropology, female prose, T. Moskvina, M. Kucherskaya, gender, consciousness, dialogism.

K.P. Сафарова, аспирант каф. отечественной и мировой литературы, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь,
E-mail: safarova_kamilla@mail.ru

ХРИСТИАНСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК МОДЕЛЕОБРАЗУЮЩИЙ КОНСТРУКТ ОТНОШЕНИЙ ЖЕНЩИНЫ С МИРОМ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ Т. МОСКВИНОЙ И М. КУЧЕРСКОЙ)

В данной статье исследуется проблема женского самосознания (на материале прозы Т. Москвиной и М. Кучерской) в системе христианской антропологии, во многом сформировавшей отечественную культурную парадигму восприятия женщины социумом. Обосновывается идея о том, что в художественной парадигме Т. Москвиной, как правило, взаимоотношения героини с создателем конфликтные, а в аксиологии прозы М. Кучерской женщина, скорее, принимает ценности, постулированные системой христианства. Подчеркивается, что христианство по-своему «комментирует» происходящую трансформацию гендера. В заключении устанавливается, что идентичность женской прозы определяет автобиографизм, что ведет к раскрытию ранее табуированных тем. Автор статьи приходит к выводу о том, что методологический принцип диалогизма позволяет рассматривать проблему женского вопроса в экзистенциальной широте, а также включается в пространство постмодернистской теории интертекстуальности в контексте имманентных отсылок к Священному писанию и классической отечественной литературе.

Ключевые слова: христианская антропология, женская проза, Т. Москвина, М. Кучерская, гендер, самосознание, диалогизм.

Современное общество как конструктор межличностных отношений сегодня, безусловно, переживает определенный кризис, расшатывающий традиционные модели и институты социального устройства. В частности, значительным изменениям подвергается духовная сфера, непосредственно связанная с религией. В данном исследовании мы обращаемся к христианской антропологии как способу самосознания человека, а именно женщины, в системе общественных отношений. Гендерный аспект обоснованно включается в проблематику исследования, поскольку оно строится на анализе прозы двух современных писательниц – Т. Москвиной и М. Кучерской, что дает возможность объективной оптики на героинь как субъектов речи.

Сравнительный анализ творчества двух авторов позволяет определить ключевой тезис работы: отношения героинь с миром строятся на корреляции с главным Создателем этого мира. В художественной парадигме Т. Москвиной, как правило, это сложные взаимоотношения, т. к. Бог на стороне мужчин. В аксиологии прозы М. Кучерской женщина не стоит на пути открытого конфликта и противоборства с Творцом, она, скорее, принимает ценности, постулированные системой христианства.

Объектом изучения проблемы являются романы Т. Москвиной: «Смерть это все мужчины», «Она что-то знала», «Позор и чистота», «Жизнь советской девушки», также своеобразным дополнительным контекстом для анализа послужили некоторые публицистические статьи, входящие в сборники «Женская тетрадь», «Мужская тетрадь», «Общая тетрадь», «Страус – птица русская». Проза М. Кучерской представлена следующими текстами: роман «Бог дождя», сборник мини-новелл «Современный патерик: Чтение для впадших в уныние», сборник рассказов «Плач по уехавшей учительнице рисования», роман «Тетя Мотя».

Христианство, неразрывно связанное с этикой, сотериологией и богословской традицией, было и продолжает оставаться одной из базовых матриц, на которых выстраивается культурная и социальная история человечества, в том числе российская гендерная история. Являясь важным вектором в осмыслении человека себя в мире, религия по-своему «комментирует» происходящую трансформацию гендерной идентичности, сохраняющуюся и по сей день социальную иерархию полов, кризисное состояние брака и семьи как институтов.

Все эти непротестные вызовы времени отражаются в характерах героинь и в прорисовке сюжетных линий, определяющих художественные миры заявленных нами выше авторов. Новизна обуславливается самим объектом исследования, поскольку в современном литературоведческом дискурсе можно обнаружить лишь изолированный анализ творчества Т. Москвиной и М. Кучерской. На наш же взгляд, именно сопоставительный анализ прозы этих писательниц позволяет не только точнее обозначить весьма разняющуюся друг от друга оптику каждого автора, но и дать более объективное и системное обоснование нарративу христианской антропологии в контексте художественной литературы сегодняшнего дня.

Как отмечалось выше, в отечественной науке уже имеются работы, посвященные анализу творчества Т. Москвиной и М. Кучерской. Например, параграф «Концептосфера агиографии в «клерикальной» прозе М. Кучерской «Современный патерик» в диссертационном исследовании Д.М. Бычкова (2011 г.), кандидатская работа «Иерархия ценностей в современной женской прозе» (2009 г.) Е.В. Лазаревой (третья глава посвящена анализу творчества Т. Москвиной), научные статьи отечественных ученых (Е.Р. Вракиной, Г.А. Брандт, Т. Мелешко, О. Ворониной, А. Костиковой, Н. Пушкаревой, В.Н. Кардапольцевой), а также зарубежных авторов (С. Бем, Л. Нохлин, Ш. Берн, Ю. Кристевой). Причем, последние – это не обязательно работы, рассматривающие творчество выделенных нами писательниц, но это исследования, так или иначе затрагивающие проблему самосознания женщины. Кроме того, методологическую базу работы составляют философские труды о религиозном мировоззрении (Н.А. Бердяев, О. Вейнингер, И.А. Ильин, Вл. Соловьев, В. Розанов и др.).

Стоит отметить, что в отличие от западной философии и литературы, отечественная мысль непосредственно связана с религиозным сознанием. К тому же обе формы познания действительности антропоцентричны, поскольку в них особое внимание уделяется проблеме бытия. Неслучайно М. Горький называл литературу человековедением. Однако, как пишет Т. Москвина, в «действующих в философских книгах «человек» никоим образом не женщина, а когда там появляется женщина, любому другому сразу дает советы, как с ней обращаться, чтобы ее не было» [1, с. 261]. И действительно, женщина и в классической философии, и в литературе в первую очередь объект с определенным набором идеальных черт, берущих свое начало, безусловно, из самой женской психологии и биологии, а также из социокультурных установок, сформированных под влиянием цивилизованного христианизированного мира – в противовес языческому.

«И сказал Господь Бог: не хорошо быть человеку одному; сотворим ему помощника, соответственного ему» (Быт 2:18) [2, с. 36]. Исходя из данной цитаты библейского текста, можно сделать вывод о том, что женщине в системе христианства отводится вспомогательная роль некоего приложения к мужчине, из ребра которого она и создана.

В поэтике прозы Т. Москвиной такая комплементарность воспринимается как несправедливость. Обращая внимание на само название, самый ранний роман Т. Москвиной «Смерть это все мужчины» можно считать ключевым манифестом в понимании писательницей гендерного вопроса в России. Главная героиня романа Александра – журналистка, воплощенная женственность, после неудачных попыток в свои 36 лет все еще мечтает о заурядном женском сча-

стье. Мир демонстративно презентует абсолютно мужскую систему ценностей, существовать в которой женщине, по предостережениям героини, весьма сложно. Вследствие этого у Александры конфликтные отношения с главным Создателем несправедливого мира: «Я должна любить Бога, описанного в главной книге – Бога, который меня не любит... Как хотите, я в это не помещаюсь. Да и нигде не помещаюсь, не нахожу своего друга» [1, с. 261] – говорит героиня.

В хронотопе романов М. Кучерской эта же идея получает иную интерпретацию. Опираясь на заповеди Библии, а также на русскую классическую литературу, писательница задает некую систему моральных ориентиров, на которые, по ее мнению, все-таки должен оглядываться современный человек, поскольку именно вера может дать ту опору, которой так не хватает в зыбкости размытых временных констант.

Таким образом, если у Кучерской отношения женских персонажей с Богом – это всегда поиск, то у Москвиной это спор, переходящий в бунт, ожесточенный и драматичный с самого начала. Почти все героини Москвиной, испытывая внутреннее противоречие, являются неустоенными в личной жизни. Это гордая Саша Зиминая, крошка Эми, матери-одиночки Фаня и Ваня («Смерть это все мужчины»), отчаянная Катаржина («Позор и чистота»), четыре «куколки» из романа «Она что-то знала». Это четыре белые лилии (важный образ, включенный в христианский контекст, поскольку лилия – символ чистоты и праведности), оставшиеся на месте гибели одноименной героини Серебрянской вместе запиской – каббалистическим стихом и аббревиатурой ЛИМРА, обозначающей заглавные буквы имен подруг и порядок их ухода.

Одной из них является школьный педагог Роза – воплощение высшего знания и мудрости: «Я не понимаю, для чего все это! Это создано не для меня! Это создано кем-то для собственного удовольствия» [3, с. 229] – говорит героиня.

Так, диалогический спор женщины с Создателем в художественном мире Москвиной – это всегда некая проверка на прочность Его идей, законов, которые не работают, что подтверждается судьбами героинь, оставленных и нелюбимых.

Также диалогизм прослеживается как вечная оглядка на русскую классику не только в глубине построения образов и сюжета, но и в самой поэтике повествования. У Москвиной это, безусловно, Достоевский (интертекстуальные отсылки: Марина («Она что-то знала») – Грушенька «Братья Карамазовы», Эгле («Позор и чистота») – теория сладострастников и Тарантулов и др.) [4] с его диалогическим религиозно-философским взаимодействием сознаний личностей в сфере идей. Героини Москвиной пытаются разрешить для себя главный вопрос: «Тварь ли я дрожащая или право имею?» В романе «Смерть это все мужчины» Александра Зиминая напрямую сравнивает себя с Раскольниковым, делая вывод, что герой Достоевского был спасен Сонечкой, а она сама женщина и она сама должна любить.

При сопоставлении с художественной концепцией М. Кучерской, у которой больше идейных отсылок к Толстому (в особенности в романе «Тетя Мотя») и у которой нет разочарования в божественных постулатах, можно отметить, что героини Москвиной в своей проверке идеи с самого начала обречены на поражение, поскольку борются с собой, т.е. это взгляд снаружи – взгляд подростка-бунтаря.

Такой тип личности представляют Эгле (роман «Позор и чистота») и Лиза (роман «Смерть это все мужчины»). В обеих героинях воедино слиты «позор и чистота», идея божественной природы женственности сочетается с демоническим содержанием.

Как отмечалось выше, у героинь Москвиной преобладает бунтарское самосознание по отношению к миру в контексте христианской антропологии – это обостренный до предела гендерный конфликт, диалог «с хлопаньем дверями» и «битьем посуды». У Кучерской – это всегда более мудрый подход, являющий архетип Старца, пытающегося познать Бога, т.е. это не яростный спор, а диалог-вопрос, поиск, разрешающийся в обретении веры и любви.

«Лучший путь для женщины – замужество, рождение детей» [5, с. 255] – эта формула, выведенная батюшкой в новелле «Женщина трудной судьбы», не раз утверждается писательницей, как проверенная истина счастья. Кучерская не требует от своих героев подчинения определенной догме, разделяя трагичность русской женской доли, писательница старается объяснить, что исчезновение веры влечет за собой стирание традиций, что может обернуться крахом культуры в целом.

Теоретическая и практическая значимость данного исследования заключается в том, что методика сопоставительного анализа противоположных, но вместе с тем имеющих общую основу парадигм восприятия христианской антропологии позволила как уточнить, так и расширить понимание проблемы. Выявленные тезисы могут быть применены при изучении творчества других современных авторов, в частности, авторов-женщин, поскольку их героини, как правило, действующие субъекты и носители «своей» речи. Рассмотрение данной проблемы в синхронном срезе литературного процесса представляет достаточно широкую перспективу дальнейшего исследования, поскольку идентичность женской прозы определяется способностью автора-женщины отождествить себя со своим телесным комплексом, дать художественную интерпретацию образа мужчины, увиденного женским взглядом. Это ведет к специфичной отражающей женский поиск проблематике, раскрытию ранее табуированных тем (проблема телесности и др.), к углублению в частную жизнь героев.

Автобиографизм явно прослеживается в прозе обоих авторов. М. Кучерская, будучи воцерковленным человеком, изображает жизнь церкви без прикрас,

такой, какая она открывается и видится ей. Нередко ее героини – филологи, что также позволяет провести идентификацию с автором. В некоторых текстах даются прямые отсылки к фактам биографии писательницы (рассказ «PIZZAHUT» и др.).

«Жизнь советской девушки» Т. Москвиной имеет прямое жанровое обозначение – «биороман». Знакомство с судьбой писательницы позволяет глубже проникнуть в ткань повествования других художественных текстов Москвиной, найти причинно-следственные связи в поступках героинь, их отношении к миру.

Безусловно, требуется дальнейшее исследование проблемы и поиск соответствующей терминологии, выявления доминант, структурирующих полученные наблюдения. Разрушение традиционных моделей отношений между людьми, сдвинувшие с места патриархальный уклад, исторические преобразования отразились на литературе, которую, по мнению М.М. Бахтина, нельзя изучать вне целостного контекста культуры. Священное писание, в свою очередь, лейтмотивом проходит через всю русскую литературу и культуру в целом, что синергетически перетекает и логически вписывается в постмодернистское понимание литературного процесса с главенствующей формулой Ж. Деррида «всё есть текст».

Таким образом, тезисы данного исследования соотносятся с фундаментальным положением постмодернистской философии, а также становятся ракурсом оптики не только на синхронный срез литературного процесса, но и на социальные изменения в целом, поскольку объектом работы являются тексты современных авторов.

Библиографический список

1. Москвина Т.В. *Смерть – это все мужчины*. Санкт-Петербург: Астрель, 2006.
2. *Библия (книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета)*. Москва: Российское Библейское общество, 2013.
3. Москвина Т.В. *Она что-то знала*. Москва: АСТ: Астрель, 2010.
4. Достоевский Ф.М. *Братья Карамазовы*. Москва: АСТ: Астрель, 2006.
5. Кучерская М.А. *Современный патерик: Чтение для впавших в уныние*. Москва: АСТ: Астрель, 2008.

References

1. Moskva T.V. *Smert' – eto vse muzhchiny*. Sankt-Peterburg: Astrel', 2006.
2. *Bibliya (knigi Svyaschennogo Pisanija Vethogo i Novogo Zaveta)*. Moskva: Rossijskoe Biblejskoe obschestvo, 2013.
3. Moskva T.V. *Ona chto-to znala*. Moskva: AST: Astrel', 2010.
4. Dostoevskij F.M. *Brat'ya Karamazovy*. Moskva: AST: Astrel', 2006.
5. Kucherskaya M.A. *Sovremennij paterik: Chtenie dlya vpravshih v unynie*. Moskva: AST: Astrel', 2008.

Статья поступила в редакцию 09.04.19

УДК 070.1: 327

Steblovskaya S.B., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Journalism, Moscow International University (Moscow, Russia),
E-mail: steb@inbox.ru

FEATURES OF SOCIAL PROBLEMATICS COVERAGE IN REGIONAL MASS-MEDIA (MURMANSK RADIO “BIG RADIO”). The article deals with such question as social problems in the version of regional media. Social problems are the broadest possible framework concept, it is a discourse in the context of which can be talked about almost any sphere of social life, and in this regard, many researchers say that journalism is in principle social. On the other hand, social journalism in the national theory of journalism is singled out in a special section of journalism, with its inherent characteristics, mission and a huge number of themes. The coverage of social issues in the regional media has a special color, and this is due to the very nature of regional journalism. The article attempts to look at the relationship between social issues and the regional nature of the media, and how it can be specifically implemented on the example of a certain media, in our case – the Murmansk radio station.

Key words: social problematic, regional mass media, radio, agenda.

С.Б. Стебловская, канд. филол. наук, доц. каф. журналистики, АНО ВО Московский международный университет, г. Москва, E-mail: steb@inbox.ru

СПЕЦИФИКА ОСВЕЩЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ В РЕГИОНАЛЬНЫХ СМИ (НА ПРИМЕРЕ МУРМАНСКОЙ РАДИОСТАНЦИИ «БОЛЬШОЕ РАДИО»)

Статья касается такого вопроса как социальная проблематика в версии региональных СМИ. Социальная проблематика – максимально широкое, рамочное понятие, это тот дискурс, в контексте которого можно говорить практически о любой сфере общественного бытования, и в связи с этим многие исследователи говорят, что журналистика в принципе социальна. С другой стороны, социальную журналистику в отечественной теории журналистики выделяют в особый раздел журналистики, с присущими ему характеристиками, миссией и огромным тематическим веером. Особую окраску имеет освещение социальной проблематики в региональных СМИ, и связано это с самой природой региональной журналистики. В статье делается попытка посмотреть в какой связи находятся между собой социальная проблематика и региональный характер СМИ, и как это конкретно может быть реализовано на примере определенного СМИ, в нашем случае – мурманской радиостанции.

Ключевые слова: социальная проблематика, региональная журналистика, радиостанция, повестка дня.

Социальная журналистика в настоящее время является одной из основных частей публичного медиапространства. Востребованность и общественный резонанс, которые получают такие СМИ как «Такие дела», «Правмир», «Милосердие», материалы по социальной проблематике, публикуемые на страницах «Новой газеты», говорят о том, что социальная повестка и проблематика интересны обществу, актуальны и нужны. 10 лет назад теоретики задавались вопросом «как вернуть в информационное пространство живого, настоящего человека во всем многообразии его социальных связей» [1, с. 23] и сетовали на информационную эпоху «неумолимо вытесняющую человека из его естественной среды обитания

в область виртуальных отношений и образов, в сферу медийных конструкций, далеких от его подлинных интересов» [1] и это было общим местом. То сегодня имеет смысл говорить о «перезагрузке» социальной журналистики, успешном использовании ею всех средств, предоставляемых информационной эпохой, новой вехе в развитии социальной журналистики.

Региональные СМИ традиционно считаются более «человекоориентированными», чем федеральные. Региональные СМИ знакомы со всем спектром местных проблем, они не понаслышке знают, какие вызовы стоят перед людьми, часто знают своих ньюсмейкеров в лицо, ведь нередко журналист или редактор

живет со своими героями фактически на одной улице. Поэтому, вдвойне интересно посмотреть как региональные СМИ, представленные в медиапространстве, работают с социальной проблематикой региона.

В современном мире социальная журналистика приобретает все большую актуальность и становится не только приоритетной основой для СМИ, специализирующихся на социальной журналистике, но и важной частью редакционной политики для СМИ вообще. Как говорит исследователь М.А. Бережная само слово «социальный» стало важнейшей составляющей современной политической и общественной дискуссии [2, с. 167].

Если практический аспект творческой деятельности журналиста, занимающегося социальной журналистикой, сегодня подробно изучается исследователями, то теоретическая база находится на стадии разработки и вызывает среди ученых неоднозначное толкование.

Свою специфику имеет социальная журналистика в региональных СМИ. Проблема региональной, или, как еще говорят, местной (локальной) журналистики – явление сложное и комплексное. Исследователи сразу предлагают оговориться, что это «российская региональная журналистика крайне разнородна, и это связано с целым рядом факторов как внешнего, так и внутреннего характера...» [3, с. 181]. Тем не менее, попробуем, основываясь на трудах исследователей региональных СМИ, выделить основные ее параметры, и понять, в какой связи они находятся с реализацией социальной проблематики. Исследователь региональных СМИ В.В. Тулулов предлагает выделить несколько угроз (проблем):

1. Экономическая. Падение тиражей, нерентабельность, проблемы распространения, отсутствие рынка рекламы, дороговизна бумаги, печати и т. д.

(Другой вопрос, что местные СМИ и не должны быть суперрентабельными, у них другие функции и миссия, но условия рыночной экономики списывать со счетов нельзя).

2. Борьба за аудиторию, старение аудитории, равнодушие местной молодежи к местным СМИ, уход аудитории в соцсети [3].

Аудиторные показатели падают, аудитория уходит в соцсети, использует телеграмм-каналы. Больше половины людей получают информацию агрегировано: либо через Яндекс. Новости, либо через популярные местные паблики. Тенденция говорит о том, что есть уже города, где аудитория популярных сообществ в соцсетях выше, чем суммарная аудитория всех СМИ, которые выходят в регионе вне зависимости от их собственности, уровня финансирования.

3. Идеологическая: встроенность в систему плотного финансового и организационного взаимодействия с местными властями также называется экспертами в качестве одного из факторов риска для региональных СМИ.

Это связано с сознательным превращением журналистики из социального института в обслуживающий информационно-пропагандистский комплекс (выстраивание деятельности СМИ, исходя из интересов сотрудников местной власти). Медиа рынок в целом сейчас находится в сложном состоянии, в позиции поиска новых алгоритмов выживания, поиска баланса между рентабельностью и качеством. Есть примеры успешных региональных СМИ, издательских домов, есть примеры динамики как отрицательной так и положительной. Среди крупных игроков, не зависящих от госфинансирования, на региональном уровне можно отметить тюменский издательский дом «Мегаполис», уральский медиа-холдинг «Ура-медиа». Но это не отменяет общей для региональной журналистики тенденции дрейфования в направлении кооперации с государственными структурами. Особенно тяжело выживают региональные СМИ, и в большинстве своем это уже не бизнес, а политический инструмент.

Тем не менее, несмотря на всю сложность положения, в котором находятся региональные СМИ, исследователи подчеркивают их важность для страны: «...именно благодаря местной прессе в стране сохраняется единое информационное пространство, к тому же в своих лучших образцах она выполняет социальную функцию (вот почему от районной газеты не следует требовать рентабельности, или прибыльности, особенно в сегодняшних экономических условиях)» [3, с. 120].

Редактор или журналист издания, стремящегося следовать миссии журналистики, нередко становятся героями местного уровня, некими институциями, которые пользуются доверием, общества, получают благодарность и отдачу. В этой связи хочется привести в пример материал журналиста ресурса «Такимедиа» Виктории Микиши «Татьяна 911» [4], рассказывающий о редакторе газеты «Мое побережье» Ванинского района Хабаровского края. Редактор и учредитель Татьяна Седых среди местного населения носит прозвище «911», и, думается, этим все сказано. Материал Микиши получил премию «Редколлегия» как материал месяца. Но главное, то – что журналистов и редакторов, подобных героине материала, верящих в слова «миссия журналистики» в регионах немало. И именно эту вовлеченность региональной журналистики как института в жизнь местного населения, и можно считать базовой, основополагающей.

Еще одна важная черта, и в то же время, отличие региональных СМИ от федеральных и мировых, на которое указывают эксперты – это отсутствие ставшей актуальной в последнее время проблемы фейковых новостей.

Проверить информацию о случившемся на местах, если речь идет о проблемах социального порядка, проще, чем в центральных СМИ. «На региональном уровне проблемы фейкньюс нет. Если что-то случилось, сломалось, прорвало трубу, имеется несданный дом – все это легко проверяется через два

рукопожатия» [5] (Станислав Дейнеко, генеральный директор издательского дома «Мегаполис»).

В свете всего сказанного выше сказанного можно обратиться к одному из региональных СМИ – частной радиостанции «Большое радио», которая входит в ООО «Мурман Медиа». Радио позиционирует себя как «полноценная региональная радиостанция FM-диапазона. Радиостанция вещает 24 часа в сутки.

Радиостанция успешно идет по пути конвергенции: у него есть сайт, слушатель (и зритель) может слышать и видеть прямую трансляцию происходящего в студии. Также на сайте выложены архивы программ, разработана активная поисковая система – можно найти материал по ключевому слову, фамилии журналиста и дате.

Станция активно продвигает свой бренд в соцсети ВКонтакте, на момент 10 февраля 2019 года у него было 2864 подписчиков. Другие соцсети пока не апробированы. Ориентирование на соцсеть VK говорит о том, что радио позиционирует себя как радио для людей примерно от 15 до 40 лет, что соответствует возрастным рамкам аудитории VK. Сайт радио размещает новостную ленту, которая обновляется по мере поступления новостей – примерно каждые пятнадцать минут. Радио рассказывает аудитории о социальной проблематике в контексте региональной повестки. Для ознакомления с освещением социальной проблематики станции взят период с 14 января по 14 февраля 2019.

Начнем с кластера «**семья**» социальной проблематики как наиболее глущего, актуального, особенно для молодежной аудитории, которой адресует станция свой продукт.

Пять раз в неделю на радио выходит программа «Семейные иллюзии». Само название программы неоднозначно: с одной стороны, аудиторию указывает на то, что программа призвана заниматься проблематикой семейных отношений. С другой – слово «иллюзии» более чем неоднозначно и дает дополнительную смысловую окраску: не стоит воспринимать всерьез сказанное, проблемы – это иллюзия, а может, и сама семья тоже.

Тематика программ так или иначе касается отношений полов в широком смысле слова, «обсуждение острых вопросов в отношениях мужчин и женщин», как говорится в описании программы на сайте.

Так, например, программа от 14.01.2019: «Флирт в повседневной жизни как лекарство от унылого настроения».

Программа от 21.01.2019 была посвящена теме «Любовь и чувство вины». Разговор также шел в развлекательном тоне, из которого рядовой слушатель мало что мог вынести по-настоящему конструктивного.

28.01.2019 – программа называлась «Мы строим семью».

Вот, казалось – бы – настоящая острая проблематика. Тут можно было говорить и о состоянии семьи в современной России, и о набирающей обороты культуре «одинок», (то есть людей, которые сознательно выбирают холостую жизнь). И о том, что, по статистике, половина браков кончается разводом в течение первых 5 лет.

Но разговор снова ведется в шутовском тоне на тему типа «кто будет мыть посуду», «как не ссориться из-за того, кто будет выносить мусор» и «как быстро все надоедает – вот было все новое и свежее, а теперь – придешь домой, там ты сидишь».

05.02.19 «Как соблазнить женщину».

Данная программа создана по описанным выше лекалам.

Программа от 11.02.2019. «Укрощение строптивого: как соблазнить мужчину».

«...надо начать туда ходить, куда ходит мужчина, и выкинуть что-нибудь эдакое, чтобы он меня заметил! ...»

«Строптивость в том-то и заключается, что они не замечают, что их соблазняют!»

Проанализировав несколько выпусков программы «Семейные иллюзии» приходится признать, что спектр социальной проблематики, связанной с концептом «семья» и этим кластером социальной проблематики остается неохваченным. Программа сделана по классической модели развлекательной разговорной программы, и создатели программы упорно пренебрегают как актуальной повесткой дня, реальными инфоповодами в сфере семьи, которых великое множество. Поэтому, программа с таким мощным изначально посылом и потенциалом, по большому счету не «выстреливает», попадает «в молоко». Будучи рассчитанной на молодежь, она говорит языком и темами, далекими от аудитории «Вконтактика». Но главная претензия к программе – не слабое таргетирование, не облегченная стилистика, а то, что социальная проблематика остается «за бортом».

В кластере «работа» на радиостанции поднимались проблемы: растущей безработицы, коллекторского беспредела, микрокредитов и финансовой безграмотности населения, повышения пенсионного возраста (Эфир программы «Тема дня» от 13.02.2019 – прекрасный кейс того, как общенациональная социальная повестка получает свою региональную корректировку).

Один из самых освещаемых блоков социальной проблематики – **здоровье**. Радиостанция создает как проблемный, просветительский, так и информационный контент, касающийся здоровья так или иначе. Например, информирует о горожане о дне донора, организывает сбор средств на лечение людей, рассказывает об акции жителей поселка Кандалакша, возмущенных состоянием кабинета физиотерапии в местной поликлинике. К просветительскому контенту

можно отнести проблему ЗОЖ (цельх две программы за месяц), к проблемным – репортаж о митинге жителей поселка Умба против оптимизации здравоохранения (2.02.2019).

В блоке **экология и зоозащита** можно отметить программу о приюте для бездомных животных, встречу с волонтерами, программу о выставке собак из приюта «Хочу домой» (эфир от 13.02.2019), обсуждение проблемы жестокого обращения с животными.

В целом можно сказать, что наиболее полно освещены проблемы здоровья, здравоохранения и работы.

Особенно резонансные и актуальные новости становятся инфоповодом для записи отдельной часовой программы по социальной проблематике. Например, инфоповодом для программы о коллекторах послужило обращение в полицию жители Мурманска, которое проходило как новость.

1. Социальная проблематика на описываемой радиостанции охватывается достаточно полно. Проведенный анализ за указанный период по основным направлениям социальной проблематики даёт убедиться в том, что примерно треть новостей посвящена социальной проблематике – от проблемы коллекторского беспредела (блок «работа») до проблемы гуманного отношения к животным (выставка собак из приюта).

2. Новости касаются регионального уровня, а именно Заполярья, но социальные проблемы, обсуждаемые в программах часто имеют федеральный масштаб (например, пенсионная реформа).

Библиографический список

1. Фролова Т.И. *Человек и его мир в информационной повестке дня. Гуманитарные технологии в журналистике*. Москва: АСИ, 2009.
2. Бережная М.А. Алгоритмы освещения социальных проблем на телеэкране. *Известия Уральского Государственного Университета*. 2009; 1/2 (62): 167.
3. Тулунов В.В. Региональная журналистика: сегодня и завтра. *Вопросы теории и практики журналистики*. Издательство «Байкальский государственный университет», 2013; 2: 81.
4. Микиша В. *Татьяна 911*. Available at: <https://takiedela.ru/2018/07/tatyana-911/>
5. *Региональные СМИ: роль в текущей ситуации из контексте выборов 2018 года*. Available at: <http://pltf.ru/2017/10/23/glavnye-informacionnye-trendy-nedel/>

References

1. Frolova T.I. *Chelovek i ego mir v informacionnoj povestke dnya. Gumanitarnye tehnologii v zhurnalistike*. Moskva: ASI, 2009.
2. Berezhnaya M.A. Algoritmy osvescheniya social'nyh problem na tele ekrane. *Izvestiya Ural'skogo Gosudarstvennogo Universiteta*. 2009; 1/2 (62): 167.
3. Tulunov V.V. Regional'naya zhurnalistika: segodnya i zavtra. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. Izdatel'stvo «Bajkal'skij gosudarstvennyj universitet», 2013; 2: 81.
4. Mikisha V. *Tat'yana 911*. Available at: <https://takiedela.ru/2018/07/tatyana-911/>
5. *Regional'nye SMI: rol' v tekushej situacii iv kontekste vyborov 2018 goda*. Available at: <http://pltf.ru/2017/10/23/glavnye-informacionnye-trendy-nedel/>

Статья поступила в редакцию 30.03.19

УДК 070+808.5]

Su Yufang, teacher, Southwest University of Political Science and Law (People's Republic of China), E-mail: su1980@bk.ru

COMMUNICATION STRATEGY: IMAGE OF THE CITY OF CHONGQING IN A NEW MEDIA ENVIRONMENT. The image of the city is a subjective impression of the city and is made up of a combination of media, personal experience, interpersonal communication, memory and the environment. The image of the city not only shows the history, cultural features and comprehensive strength of the city, but also influences the development and construction of the city. In the new communication ecological environment, the formation of the image of the city should take advantage of the new media, develop vivid communication content in accordance with the characteristics of content perception by the audience, establish an appropriate mechanism for monitoring effects and ensure that the image of the city is widely distributed in the new media environment.

Key words: city image, new media, distribution.

Су Юйфан, преподаватель, Юго-Западный университет политологии и права, Куньмин, E-mail: su1980@bk.ru

СТРАТЕГИЯ КОММУНИКАЦИИ: ОБРАЗ ГОРОДА ЧУНЦИН В НОВОЙ МЕДИА-СРЕДЕ

Образ города является субъективным впечатлением от города и складывается из сочетания сообщений средств массовой информации, личного опыта, межличностного общения, памяти и окружающей среды. Образ города не только показывает историю, культурные особенности и всестороннюю силу города, но также влияет на развитие и строительство города. В новой коммуникационной экологической среде формирование образа города должно использовать преимущества новых медиа, разрабатывать яркий коммуникационный контент в соответствии с характеристиками восприятия контента аудиторией, устанавливать соответствующий механизм мониторинга эффектов и обеспечивать широкое распространение образа города в новой медиа-среде.

Ключевые слова: образ города, новые медиа, распространение.

Образ города – это субъективное впечатление о городе, которое складывается из совокупного воздействия средств массовой информации, личного опыта, межличностного общения, памяти и окружающей среды [1]. Образ города не только показывает историю, культурные особенности и всестороннюю силу города, но также влияет на развитие и строительство города. Изображение города показывает материальные и культурные впечатления, что является комплексным отражением уровня экономического развития и степени цивилизации города. Способность распространять образ города является важным показателем для измерения общей силы города, она способствует повышению конкурентоспособности города, привлечению более доступных социальных ресурсов, содействию общему здоровому развитию экономики и общества города, содействию устойчивому развитию городов и повышению городской конкурентоспособности.

Связь между новыми медиа и образом города

Новые медиа были предложены в 1967 году американским медиа-ученым Голдом Марком, а новые медиа относятся к телевидению и радио. С развитием времени новые медиа постепенно охватили использование цифровых технологий, сетевых технологий, мобильных технологий через Интернет, беспроводные сети связи, кабельные сети и другие каналы и компьютеры, мобильные телефоны, цифровые телевизоры и другие терминалы для предоставления информации и развлечений пользователям. С развитием науки и техники, с Интернетом в качестве носителя, смартфоны и приложения для социальных сетей играют всё более важную роль в современной области распространения информации, которая сильно изменила повседневную жизнь людей. С точки зрения только рекламного рынка медиа для рекламной коммуникации постепенно сместились с тра-

диционных медиа на цифровые сети и мобильные медиа. «В 2012 году доход от мобильной рекламы составил менее 10% от общего дохода от онлайн-рекламы, а к 2017 году доход от мобильной рекламы составил более 65%». В отличие от этого, рекламный бизнес традиционных СМИ сильно пострадал и значительно сократился. В то же время, аудитория также претерпела серьезные изменения в привычках использования медиа: широкое применение различных средств коммуникации в СМИ значительно повысило их социальное влияние, охват и проникновение. Китайский информационный центр интернет-сети (CNNIC) сегодня выпустил 43-й «Статистический отчет о развитии интернет-сети Китая». По состоянию на декабрь 2018 года количество интернет-пользователей в Китае составило 829 миллионов, в общей сложности 56,53 миллиона новых пользователей Интернета, а уровень проникновения Интернета достиг 59,6%, увеличившись на 3,8% по сравнению с концом 2017 года. Количество пользователей мобильного интернета в Китае достигло 871 млн., а количество пользователей мобильного интернета увеличилось на 64,33 млн. Доля интернет-пользователей, использующих мобильные телефоны, увеличилась с 97,5% в конце 2017 года до 98,6% в конце 2018 года. Мобильный доступ в Интернет стал одним из наиболее часто используемых интернет-каналов для пользователей Интернета. Можно сказать, что новые медиа, основанные на цифровой коммуникации в Интернете, стали новой основной коммуникационной платформой и каналом, и их коммуникационные возможности неизбежно станут все сильнее и сильнее.

Развитие новых средств массовой информации является одновременно проблемой и возможностью для распространения и формирования имиджа города. В современную эпоху всестороннего и быстрого распространения информации общественность знает большую часть «миметической среды», состоящей из информации средств массовой информации. «Среда мимикрии» – это концепция, выдвинутая Липпманом в «Теории общественного мнения», то есть массовый поток информации не только влияет на развитие мира, но и меняет представление людей. И эта «миметическая среда» имеет огромную реальность и потенциальное влияние на развитие города. Образ города в определенном смысле растворяется в конкретной информации новых СМИ. В то же время образ города в эпоху новых медиа имеет отличительные характеристики того времени: простое сообщение может быстро вызвать широкий спектр социальных эффектов. Будучи важным распространителем городской информации, новые медиа играют огромную роль в формировании и распространении городского образа, который не имеет себе равных в любой период. По этой причине, в последние годы многие города использовали новые средства массовой информации для распространения имиджа города и рынка. Например, на саммите G20 в 2016 году город Ханчжоу в полной мере использовал различные основные средства массовой информации, чтобы значительно улучшить имидж города и добиться хороших результатов. При формировании городского имиджа Чунцина мы должны полностью понимать важную роль городского образа в развитии города, правильно понимать взаимосвязь между городским имиджем и средствами массовой информации, особенно продвижением новых медиа, осуществлять общее планирование, наращивать усилия, объединять ресурсы, упорядочивать и эффективно использовать их. Хорошие новые средства массовой информации, энергично усиливают влияние имиджа города, тем самым еще больше повышая сплоченность, привлекательность и конкурентоспособность города.

Распространение изображения города Чунцин статус-кво

Чунцин – самый молодой муниципалитет Китая, международный мегаполис, национальный исторический и культурный центр, а также экономический центр верховьев реки Янцзы. Политика, культура, наука и технология, образование, связи, комплексный транспорт – всё это важная национальная современная производственная база. Чунцин – стратегическая точка опоры для развития западного региона, важное звено экономического пояса реки Янцзы. С тех пор как Чунцин стал муниципалитетом в 1997 году, он был подвержен распространению городского имиджа и добился определенных результатов, однако по сравнению с восточными городами формирование и продвижение имиджа Чунцина отстают.

1. Канал связи – одиночный. С быстрым развитием науки и техники, новые средства массовой информации, представленные Интернетом и мобильными телефонами, привели к тому, что имидж города Чунцин перешел в новый режим, что ослабило роль традиционных средств массовой информации в качестве «привратника» и значительно освободило право говорить в традиционных средствах связи. По сравнению с традиционными медиа, новые медиа изменили режим городской коммуникации по сравнению с массивной информацией, быстрым обновлением, сильным взаимодействием и недорогими глобальными коммуникациями традиционных медиа. В традиционной коммуникационной среде имидж города в основном опирается на правительственные департаменты, которые руководят основными средствами массовой информации, и пропагандируют городскую политику, экономику, культуру, образование, науку и технику. Например, пропагандистский фильм о Чунцине «Город гор и вод, прекрасная земля» часто транслируется по видеонаблюдению и основным средствам массовой информации. Такое общение является методом внушительной пропаганды: информация о городском имидже Чунцина передается аудитории основными государственными СМИ, и аудитория может только пассивно принимать информацию. Несмотря на

то, что он достиг определенных результатов, новые средства массовой информации не сыграли существенной роли в пропаганде имиджа Чунцина, из-за чего пропаганде имиджа города Чунцин не хватало важной силы, и есть широкие возможности для расширения в широту и глубину пропаганды.

2. Контент является односторонним. Чунцин – это город, полный гуманитарной истории, в котором сконцентрировалась культура «Баюй культура. Хуньяна культура и Пэйду культура» [2]. Чунцин имеет уникальное географическое положение: река Янцзы и река Цзялин проходят через город, а горы и реки взаимозависимы. Гуманитарные науки и люди следуют друг за другом, образуя множество природных и человеческих ландшафтов. Чунцин обладает богатыми природными и человеческими ресурсами, которые несопоставимы с другими городами и являются источником очарования и привлекательности города. В настоящее время образ городского образа Чунцина в основном отражается в еде, красоте, народных обычаях и т. д. Нет никакого фундаментального продвижения уникального исторического и культурного наследия Чунцина. Отмечается меньшая известность гуманитарных наук, обычаев, городской культуры и т. д.

3. Образу города не хватает единой ориентации. До сих пор городской имидж Чунцина ещё не сформировал единого пропагандистского языка города: общее положение города включает как понятие «ландшафтный город» и «столица очарования», так и «антивоенный город»; С точки зрения позиционирования существуют «столица горячих банков» и «столица китайской еды». Можно видеть, что излишний лозунг продвижения имиджа городов лишает образ города интеграции и преемственности, и трудно добиться единого стабильного и позитивного представления. Эта ситуация очень неблагоприятна для распространения городского имиджа Чунцина.

Образ города Чунцин: коммуникационная стратегия

1. Чиновник устроил сцену и люди пели. Правительственные учреждения несут важную ответственность за распространение имиджа города. Для эффективного распространения имиджа города Чунцин предложение должно быть следующим: во-первых, правительство может корректировать направление в соответствии с рыночными тенденциями и унифицировать имидж города. Управление, унифицированное раскрытие информации об имидже города, для мониторинга в любое время, чтобы своевременно понять отношение аудитории, если оно не достигает ожидаемых результатов или негативной информации, должно быть скорректировано и проконтролировано во времени. Во-вторых, правительство может адаптироваться к местным условиям, создать уникальную платформу совместного творчества с помощью системного дизайна и модельных инноваций, привлечь ресурсы всех сторон, собрать народную мудрость и представить лучшее «чунцинское впечатление» всему миру, создав совместные усилия по продвижению бренда города. Наконец, правительственные учреждения должны активно направлять людей для внешнего распространения изображения Чунцина, отслеживать и оценивать эффекты коммуникации и решать проблемы, возникающие при распространении, чтобы изображение Чунцина могло достичь идеального коммуникационного эффекта.

2. Установить бренд города. Все новые медиа должны поддерживать последовательную ориентацию городского имиджа Чунцина, формировать единую интеграцию и позиционирование городского имиджа Чунцина, поддерживать его стиль общения и концептуальное единство, а также создавать имидж бренда Чунцина в контексте «тысячи медиа и один город». Необходимо сосредоточиться на выделении характеристик города. Только путём точного позиционирования мы можем всесторонне обобщить суть города. Необходимо вложить уникальные исторические, культурные и национальные обычаи Чунцина в образ города. По всей стране и за её пределами эти города, полные гуманитарных исторических чувств и уникальных ориентиров, все прошли через мягкие атрибуты всей городской застройки, такие как Пекин, Сиань и т. д. Дух, цивилизация и история города обогащены воображением. Чунцин – источник культуры Баюй, периода Трёх Королевств, государство Шу основало здесь столицу. В 1189 году императором Сун Гуанцаун Чжао Юйсянь Фэн Гунван был «двойное празднование», и Чунцин получил свое имя. Чунцин является источником «Красного каменного духа». Он также был столицей национального правительства во время антияпонской войны. «Горячий котел» и «свисающие ноги» имеют далеко идущие последствия. Глубокое историческое и культурное наследие заложило историческую и культурную основу для развития города Чунцина, формируя красочную народную литературу и национальную культуру.

3. Создать многоуровневую, диверсифицированную коммуникационную архитектуру. В новой медиа среде автономия аудитории значительно улучшена: продвижение образа города должно быть разделено на аудитории, а классификация и распространение по общему плану должны быть реализованы разработками конкретных методов общения для аудитории разных типов, разных уровней культуры и навыков чтения [3]. Кроме того, на разных этапах развития города разрабатываются различные коммуникационные стратегии для улучшения руководства и распространения новых средств массовой информации. Официально выпущены несколько видеороликов об имидже Чунцина, посвященных продвижению истории и культуры Чунцина, его реальности и будущему развитию, ознакомлению общественности с требованиями центрального правительства и позиционированию развития Чунцина, пониманию

светлого будущего Чунцина и привлечению внимания общественности к видео Чунцина. Индивидуальность и поддержка имиджа города реализуется в использовании новых медиа для многоуровневой коммуникации, для достижения более детальной, трёхмерной и диверсифицированной коммуникации, чтобы распространение информации об изображении города было сильным и эффективным.

4. Использование социальных сетей, таких как Weibo и WeChat, расширить коммуникационную платформу. Социальные медиа – это инструмент и платформа для обмена мнениями и опытом между людьми, которые реализуют взаимодействие в режиме реального времени и предоставляют совершенно новую и более широкую платформу для передачи имиджа в городах. Широкое использование Weibo и WeChat позволяет разнообразить основную часть коммуникаций, и обычные граждане могут стать коммуникатором городского образа Чунцина. Чунцин люди в прошлом кругу друзей WeChat для продвижения соответствующих постов в Чунцине, также незаметно сыграли свою роль в содействии распространению образа Чунцин в кругу друзей. Конечно, не только WeChat, но и другие социальные медиа-платформы, такие как блоги и Weibo, стали медиа-силой для распространения имиджа Чунцина. Тем не менее, по сравнению с блогами и Weibo, количество людей в кругу друзей WeChat ограничено, это в основном для распространения среди знакомых, заслуживающих доверия. Среди многих платформ медиа- WeChat особенно заслуживает внимания.

5. Распространение по «событию». Городские события часто находятся в центре внимания СМИ и аудитории и содержат много информации, которая является основной в продвижении имиджа города. Распространение городского имиджа Чунцина должно в полной мере использовать влияние городских событий и принять разумную коммуникационную стратегию для продвижения имиджа города. Фестивали, конференции и другие масштабные мероприятия, в области политики, экономики, культуры и спорта, проводимые городом, часто являются хорошими возможностями для демонстрации имиджа города и городских особенностей и оказывают положительное влияние на улучшение имиджа города и расширение влияния города. Поэтому новые средства массовой информации должны хорошо использовать фестивальные мероприятия, такие как Ярмарка Zhibo, КПК и Всемирная конференция по диалогу, Международный марафон в Чунцине и международный конкурс на приземление, чтобы сосредоточиться на продвижении городского образа Чунцина. Помимо масштабных мероприятий, проводимых регулярно, планирование различных мероприятий также является хорошим способом распространения имиджа города. В последние годы в Чунцине запланировано увлекательное занятие для персонажей «Чунцинских людей, мечтающих о своем родном городе». С 18-й годовщины муниципалитета Чунцина 18 июня 2015 года персональный телевизионный художественный фильм и серия репорта-

жей для СМИ транслировались каждый рабочий день до 18 июня 2017 года, чтобы отпраздновать 20-ю годовщину Чунцина.

Люди Чунцина известны своей тяжелой работой и стойкостью. Во всех уголках мира они оставили след, преодолевая трудности и достигая успеха их предпринимательства. «Люди Чунцина, которые мечтают», – это информация о том, как найти людей Чунцина по всему миру, которые осмеливаются гоняться за мечтами, старательно строят мечты и, наконец, достают хороших результатов. Новые медиа могут подражать этому, основываясь на позиционировании изображения Чунцина, целевых действиях в целевых областях, таких, как планирование микроблогов на тему «Чунцин в моих глазах», «Если вы встретитесь в Чунцине» и т. д., планирование конкурса микрофильмов «Самый красивый Чунцин», и т. д. – всё это укрепляет имидж города Чунцин в маркетинге событий.

6. Создание эффективной системы реагирования на кризисные ситуации с изображением города.

(1) Создать систему антикризисного управления образом города.

В процессе городского развития и управления неизбежные инциденты вызваны различными противоречиями и проблемами. Если реагирование не является правильным, это может вызвать кризис имиджа города. Непрерывное брожение событий через социальные сети в сочетании с медленной реакцией соответствующих ведомств в процессе управления кризисами, ненадлежащего реагирования приведет к неконтролируемому событию, разрушит имидж города, что требует от правительства создания чувства кризиса, своевременно устранил скрытые опасности кризиса, а также Кризисное просвещение для всех видов коммуникационных предметов, в том числе простых граждан, для того, чтобы они знали образ города, является обязанностью каждого.

(2) Создать систему преодоления кризиса образа города. В книге «Кризис-менеджмент» британский эксперт по связям с общественностью Ризест Мишель выдвинул принцип «3Т» антикризисного управления. Tell Your Own Tale; Tell It Fast; Tell It All [4]. В соответствии с этим принципом необходимо создать команду по кризисному управлению, чтобы подготовить группу специалистов для работы в различных чрезвычайных ситуациях. Затем, чтобы быть готовым к опасности в мирное время, контролируя общественное мнение, он может воздействовать на скрытые опасности города, предотвращать проблемы до их возникновения и устранять «скрытые опасности» в зародыше. В случае кризиса правительство может немедленно запустить механизм раннего предупреждения о кризисе, взять на себя инициативу, публиковать достоверную и всеобъемлющую информацию, направлять общественное мнение и своевременно разрешать кризис, чтобы предотвратить распространение кризиса.

Благодарности

Финансирование проекта – Юго-Западный университет политологии и права, 2016 г, номер утверждения – 2016XZQN-26.

Библиографический список

1. Льюис Мамфорд. *История развития городов: происхождение, эволюция и перспективы* [М.] Ни Венъянь и др. Пекин. Издательство, строительной индустрии Китая 2005.
2. Чжан Вэй, Лю Цзиньпин, Чжан Жуй. *Исследование позиционирования и формирования образа города на основе обоснованной теории: на примере Чунцина*. [J]. Туристический журнал. 2009; 9.
3. Мэн Тяньюань. *Распространение новых средств массовой информации и имидж города в контексте строительства Daxi'an*. [J] Сегодня СМИ.2017; 03: 66.
4. Майкл Рейстер. *Антикризисное управление*. Москва: Университетское издательство Фудан, 1995; 06.

References

1. L'yuis Mamford. *Istoriya razvitiya gorodov: proishozhdenie, `evolyuciya i perspektivy* [M.] Ni Ven'yan' i dr. Pekin. Izdatel'stvo, stroitel'noj industrii Kitaya 2005.
2. Chzhan V'ej, Lyu Czin'pin, Chzhan Zhuj. *Issledovanie pozicionirovaniya i formirovaniya obraza goroda na osnove obosnovannoj teorii: na primere Chuncina*. [J]. Turisticheskij zhurnal. 2009; 9.
3. M'en Tyan'yuan'. *Rasprostranenie novyh sredstv massovoj informacii i imidzh goroda v kontekste stroitel'stva Daxi'an*. [J] Segodnya SMI.2017; 03: 66.
4. Majkl Rejster. *Antikrizisnoe upravlenie*. Moskva: Universitetskoe izdatel'stvo Fudan, 1995; 06.

Статья поступила в редакцию 04.04.19

УДК 81

Sukhareva M.V., postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: rusalka.55@mail.ru

PARODY AS ONE OF THE IRONY RECEPTIONS IN THE NOVEL "MONUMENTAL PROPAGANDA" BY V. VOYNOVICH. Irony plays an extremely important role in the aesthetic and literary-artistic systems of works. As a popular artistic technique, many modern Russian writers, including V. Voinovich, use irony. In the works of V. Voinovich there are many manifestations of irony. But it can be assumed that the author uses only one trick, which helps to see all the subtleties of the novel. In this paper, the author examined the reception of irony in the novel "Monumental Propaganda" by V. Voinovich. The article shows parallelism as a compositional technique, which emphasizes the connection between the composition of the novel "Monumental Propaganda" and the poem A.S. Pushkin "The Bronze Horseman". The irony in the novel helps to create an image of the work, expressions of the author's characteristics of the characters and the author's own worldview. The relevance of the study lies in the fact that irony is a means of expressing the subjective-evaluative modality and is an artistic form of the author's estimated position.

Key words: irony, author's irony, novel "Monumental Propaganda", parallelism, parody, humor, satire, tricks of irony.

M.V. Сухарева, аспирант каф. русского языка и литературы, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: rusalka.55@mail.ru

ПАРОДИЯ КАК ОДИН ИЗ ПРИЁМОВ ИРОНИИ В РОМАНЕ В. ВОЙНОВИЧА «МОНУМЕНТАЛЬНАЯ ПРОПАГАНДА»

Ирония играет исключительно важную роль в эстетической и литературно-художественной системах произведений. Как популярным художественным приемом, иронией пользуется немало современных русских писателей, в том числе и В. Войнович. В произведениях В. Войновича встречается множество проявлений иронии. Но можно предположить, что автор использует лишь один прием, который помогает увидеть все тонкости романа. В работе автор рассмотрел прием иронии в романе В. Войновича «Монументальная пропаганда». В статье наблюдается параллелизм как композиционный прием, который подчеркивает связь композиции романа «Монументальная пропаганда» и поэмы А.С. Пушкин «Медный всадник». Ирония в романе «Монументальная пропаганда» помогает создать образ произведения, выражения авторской характеристики персонажей и авторского собственного мировоззрения. Актуальность исследования заключается в том, что ирония – средство реализации субъективно-оценочной модальности, представляет собой художественную форму авторской оценочной позиции.

Ключевые слова: ирония, авторская ирония, роман «Монументальная пропаганда», параллелизм, пародия, юмор, сатира, приемы иронии.

Ирония имеет многовековую историю и множество толкований, входит в число нескольких основных понятий мировой культуры [1, с. 3]. При всём многообразии типов иронии восходящий к античной философии принцип «нечто, выраженное через свою противоположность» всегда считался важнейшим критерием иронии [1, с. 126].

В «Литературном энциклопедическом словаре» ирония понимается как 1) стилистическое средство, выражающее насмешку, иносказание, при котором в контексте речи высказывание приобретает противоположный смысл; 2) вид комического (наряду с юмором и сатирой), эмоциональная оценка, прообразом которой служит ирония стилистическая. Ирония отмечает, таким образом, парадоксы развития [2, с. 205].

Есть основания считать, что ирония играет исключительно важную роль в эстетической и литературно-художественной системах произведения; в художественных текстах она относится к элементам, обладающим особым весом. Ирония, которая всегда является средством реализации субъективно-оценочной модальности, представляет собой художественную форму авторской оценочной позиции. Роли иронии, её месту в структуре художественного произведения посвящено много работ как чисто литературоведческого, так и литературоведческо-лингвистического плана [3].

Анализ иронии как художественного приёма и её роли в литературе на протяжении нескольких веков, проведённый отечественным исследователем А.Ф. Лосевым, показывает, что классическое понимание иронии в целом и в главном совпадают с современным пониманием двойственного и неординарного характера данного явления. Исследователь приходит к выводу, что ирония, прежде всего, является выразительным приемом, ярко противоположным выражаемой идее. «Какой бы ни была благородной целью у иронии, например, открыть глаза на что-то, в том числе на себя, эта идея в иронии утверждается отрицательными средствами» [4, с. 257]. Согласно концепции учёного, несмотря на благие цели замыслов иронии, или даже, несмотря на её открытость и бескорыстие, ирония даёт некое самоудовольствие [4, с. 288].

Как популярным художественным приемом, иронией пользуется немало современных русских писателей, в том числе и В. Войнович. В произведениях В. Войновича встречается множество проявлений иронии. Но можно предположить, что автор использует лишь один прием, который помогает увидеть все тонкости романа. Рассмотрим этот прием иронии в романе «Монументальная пропаганда».

По мнению Ли Дунмэй, в романе В. Войновича «Монументальная пропаганда» ирония очевидна, и потому она составляет одну из главных художественных особенностей [5].

Для начала проанализируем то, как В. Войнович использует иронию в словах. Вспомним, как относилась Аглая Ревкина, главная героиня романа, к своему мужу перед его смертью: «...при входе в Долгов немецких войск Аглая взорвала местную электростанцию, откуда ее муж, закладывая заряды, не успел выйти. «Родина тебя не забудет!» – крикнула она ему по телефону и сомкнула концы проводов» [6, с. 6]. Слова, которые сказала Аглая мужу, произвели на читателей сильное впечатление.

Таким образом, автор, иронизируя, характеризует главную героиню, как преданную родине и режиму, когда автор говорит читателям о лживости советской пропаганды. Автор считал, что основная проблема – это поглощение личности тоталитарным строем. Вариации этой темы: я – масса – власть; маленький человек как жертва кумира; гипноз вождя, воздействующий на коллективное бессознательное; большевизм с его лжехаризмой. В романе «Монументальная пропаганда» прозаик выходит на совершенно неожиданные витки этой неисчерпаемой для себя темы [5].

В своем романе автор прибегает к такому приему иронии, как пародия.

Принято считать, что пародия в художественном мире – это сатирическое и комическое подражание, которое может искажать реальное, сознательная имитация в иронических целях. Обратимся к подробно анализу пародийных образов.

В Советском Союзе под воспитанием властей народ был готов жертвовать собой ради высокой цели, не думая о себе и родных, и это В. Войнович крайне не одобряет. По его мнению, здесь «высокая цель» была полезна только властям, а не народу. Отсюда, и ложь советского режима, который приводит к искажению личности.

В процессе чтения и анализа романа в образе Шубкина выявляются элементы пародии на А.И. Солженицына. Всем известно, что в сталинское время 556

за непочтительные отзывы об И.В. Сталине А.И. Солженицын был арестован и сослан в лагерь. Герой романа Шубкин также сослан в лагерь в 30-е годы. В период хрущевской оттепели А.И. Солженицын опубликовал «Один день Ивана Денисовича», а Шубкин написал роман о лагерной жизни – «Лесоповал». Из-за публикации этого произведения за границей оба автора были арестованы и потом объявлены диссидентами. А.И. Солженицын не сдавался, вел открытую борьбу с властями и даже обратился за помощью зарубеж, Шубкин также отправляет письма в иностранные газеты («Таймс», «Нью-Йорк таймс», «Фигаро». Тексты Шубкина стали регулярно звучать в эфире радиостанций «Голос Америки», «Немецкая волна» [5]. Он «обращался не только в газеты, а к президентам, и премьер-министрам, и просто к мировой общественности, то есть в общем-то ко всему человечеству» [6, с. 183]. И оба человека были выгнаны за границу. Такая общая судьба многих честных интеллигентов в Советском Союзе. Мы видим, что в романе В. Войнович осуждает жестокость и бесчеловечность режима.

В романе встречается и образ Распадова. Обращает на себя внимание важная деталь: как Распадов относился к Шубкину. В 60-е годы он называл себя учеником Шубкина, в 70-е годы он начал писать статьи, направленные против Шубкина, а в 80-е годы он как самый крупный и авторитетный литератор, уже с цветами встречал Шубкина, вернувшегося из-за границы. Образ Распадова напоминает нам одного известного русского поэта, который сделал то же самое в отношении Б.Л. Пастернака. Когда Б.Л. Пастернак попал в тяжелое положение из-за издания за рубежом романа «Доктор Живаго», этот поэт вместе с другими критиками упрекал и оскорблял его; когда Б.Л. Пастернак был реабилитирован, этот поэт сразу написал обозрение, назвал «Доктора Живаго» «романом особого типа». Здесь В. Войнович иронизирует над хамелеоном в области литературы и в то же время осуждает советский режим. Вместе с тем писатель обращает внимание на русские национальные особенности, например, на умение признавать свои ошибки, но не просить прощения. Эту идею он высказал устами Адмирала: «Россия – такая страна, где очень много говорят о покаянии, но редко кто может просто сказать «извините!» [6, с. 278].

Наконец, ирония содержится и в самой теме романа. Наталья Иванова считала, что в «Монументальной пропаганде» «ироничность и диалогичность присутствуют на всех уровнях текста, включая ссылку к «Медному всаднику», где сама памятник является одним из главных действующих лиц», «Медный всадник» и «Монументальная пропаганда» отдельными элементами похожи тематически. В каждом из них одним из образов является памятник кумиру. В «Медном всаднике» – это памятник Петру I, знаменитый монумент, стоящий на берегу Невы, на площади Декабристов. Этот памятник стал одним из символов Петербурга. В «Монументальной пропаганде» статуя Сталина стояла посреди площади провинциального города Долгова. Эта скульптура стала важным городским символом. Героиня Аглая является пародией на Евгения из «Медного всадника». Евгений, очевидно, в прошлом был аристократом, но постепенно он утратил своё влияние. Аглая раньше была первым секретарем райкома партии, но в хрущевские времена она выступала против генеральной линии партии и была из КПСС исключена [8].

Их смерть, вызванная стихийными бедствиями, глубоко символична. В «Медном всаднике» А.С. Пушкин писал: «Погода пуще свирепела, / Нева вздувалась и ревела, / Котлом хлопоча и клубясь, / И вдруг, как зверь остервенясь, / На город кинулась. Перед нею / Всё побежало, всё вокруг / Вдур опустело – воды вдур / Втекли в подземные подвалы, / К решёткам хлынули каналы, / И всплыл Петрополь, как тритон, / По пояс в воду погружён» [9, с. 54]. В «Медном всаднике» автор описывает сильное наводнение в Петербурге. В конце романа «Монументальная пропаганда» В. Войнович также изображает страшную картину: «Смерч... гнул до земли и ломал деревья, срывал с домов крыши, переворачивал автомобили, катил по улице пустые бочки, волок рекламные щиты, разбивал вдребезги киоски, ... Все свистело, шумело, ревело, с неба обрушились на город дождь, снег, град величиною с кулак и все осадки, какие только можно себе представить, и в таких количествах, каких представить себе нельзя» [6, с. 362]. Стихия принесла героям несчастье и беды.

Отмечая определенное сходство, нужно подчеркнуть, что внешнее сходство постоянно «оборачивается» глубинной противоположностью.

В начале «Медного всадника» А.С. Пушкин высоко оценивает образ Петра I: «На берегу пустынных волн / Стоял Он, дум великих полн, / ... / И думал он: / Отсель грозить мы будем шведу, / Здесь будет город заложен / Назло надменному соседу. / Природой здесь нам суждено / В Европу прорубить окно, /

Ногою твердой стать при море». [9, с. 54]. Но эта положительная характеристика имеет глубокий философский, трагический подтекст: противоречив прогресс, со-вершаемый державной рукой. Замыслы великих кумиров полезны государствам, но вредны, противоположны интересам «маленького человека», у которого мечты и устремления имеют общечеловеческую ценность. Несмотря на бедность, Евгений мечтал о простом человеческом счастье: жениться на любимой девушке и скромно жить своим трудом. Но наводнение унесло невесту и причинило непо-правимое горе Евгению. А в романе «Монументальная пропаганда» В. Войнович не раз вспоминает страшные преступления Сталина и отмечает, что сталинизм является причиной бедствий советского народа. Тоталитарный режим Сталина закрепостил народ, в результате чего люди потеряли личность, инициативу и, на-конец, человечность. Такая же трагедия произошла и с Аглаей [5].

Увидев статую Медного всадника, Евгений «мрачен стал / Перед гордели-вым истуканом / И, зубы стиснув, пальцы сжав, / Как обуянный силой чёрной, / «Добро, строитель чудотворный! – Шепнул он, злобно задрожав, – Ужо тебе!» Убегающему Евгению «...показалось / Ему, что грозного царя, / Мгновенно гневом возгоря, / Лицо тихонько обращалось...» Несколько дней спустя, было найдено тело Евгения. В тексте находим слова сочувствия автора Евгению: «Бедный, бед-ный мой Евгений...» [9, с. 55].

Перед смертью Евгений прозрел и осознал, что этот кумир на бронзовом коне принес ему несчастье. Вместе с тем Аглая в жизни никогда не думала, что во многих бедах, едва ли не во всём, виноват Сталин, но она верила ему до последней минуты жизни. Перед смертью она испытала счастье, потому что та

по-настоящему соединила её с дорогим «Сталиным». В этой сцене мы можем за-метить сочувствие автора. «Я... невольно проникался к Аглае сочувствием, тем более что она в самом деле искренне предана своим заблуждениям» [6, с. 368].

Эти два произведения с одной стороны похожи, с другой – различны. Если «кумир на бронзовом коне» несет гибель пушкинскому Евгению, то у В. Войнови-ча чугунный Сталин, спасенный Аглаей Ревкиной, в конце ее уничтожает. В этом видится острая сатира у В. Войновича.

Следует отметить, что ирония и пародия связаны с построением самих ху-дожественных произведений. В авторскую речь проникают голоса персонажей, что ведёт, во-первых, к симфонизму» изображения, во-вторых, к появлению «духа иронии», который пронизывает произведение, но эта ирония не мудрая и не снисходительная, а уничтожающая, которая позволяет автору глубже проник-нуть в суть вещи.

Таким образом, В. Войнович выявил более острое противоречие между пра-вителем и народом, подчеркнул жестокость и бесчеловечность тоталитаризма.

Роман «Монументальная пропаганда» – это роман не только о жизни горо-да, но и об истории России. Рассказывая об истории страны, В. Войнович «не мог (и, я полагаю, не хотел) преодолеть феномен ироничности по той простой при-чине, что жалкой и ироничной выглядит сама история тоталитарной страны...» [6, с. 376].

Так в привычной ироничной манере В. Войнович подчёркивал разницу меж-ду великим и смешным. Его ирония дала нам возможность узнать обманчивость советского режима.

Библиографический список

1. Морозов А. Пародия как литературный жанр. *Русская литература*. 1960; 1: 51 – 58.
2. *Литературный энциклопедический словарь*. Под общей редакцией В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Москва: Сов. энцикл., 1987: 536 – 751.
3. Петрова О.Г. Типы иронии в художественном тексте: концептуальная и контекстуальная ирония. *Известия Саратовского университета*. Т. 11. Сер. Филология. Жур-налистика. Вып. 3. 2011: 25 – 30.
4. Лосев А.Ф., Шестаков В.П. *История эстетических категорий*. Москва: Искусство, 1964.
5. Ли Дунмэй. Пародия в романе «Монументальная пропаганда». *Современные гуманитарные исследования*. 2010. Available at: <http://naukarus.com/parodiya-v-romane-monumentalnaya-propaganda>
6. Войнович В. *Монументальная пропаганда. Роман*. Москва: Изографус, ЭКСМО, 2002.
7. Иванова Н. Бандерша. Роман литературы с идеологией: кризис жанра. *Знамя*. 2000; 5. Available at: <http://www.zhzal.ru/znamia/2000/5/ivanova-pr.html>
8. Бек Т.В. Войнович и его герои. *Литература*. 2000; 24. Available at: <http://lit.1sep.ru/article.php?ID=200002401>
9. Пушкин А.С. *Медный всадник*. Москва: Детская литература, 1975. Available at: <http://library.ru/text/451/index.html>

References

1. Morozov A. Parodiya kak literaturnyj zhanr. *Russkaya literatura*. 1960; 1: 51 – 58.
2. *Literaturnyj 'enciklopedicheskij slovar'*. Pod obschej redakciej V.M. Kozhevnikova, P.A. Nikolaeva. Moskva: Sov. 'encikl., 1987: 536 – 751.
3. Petrova O.G. Tipy ironii v hudozhestvennom tekste: konceptual'naya i kontekstual'naya ironiya. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. T. 11. Ser. Filologiya. Zhurnalistika. Vyp. 3. 2011: 25 – 30.
4. Losev A.F., Shestakov V.P. *Istoriya 'esteticheskikh kategorij*. Moskva: Iskusstvo, 1964.
5. Li Dunm'ej. Parodiya v romane «Monumental'naya propaganda». *Sovremennye gumanitarnye issledovaniya*. 2010. Available at: <http://naukarus.com/parodiya-v-romane-monumentalnaya-propaganda>
6. Vojnovich V. *Monumental'naya propaganda. Roman*. Moskva: Izografus, 'EKSMO, 2002.
7. Ivanova N. Banderasha. Roman literatury s ideologiej: krizis zhanra. *Znamya*. 2000; 5. Available at: <http://www.zhzal.ru/znamia/2000/5/ivanova-pr.html>
8. Bek T.V. Vojnovich i ego geroi. *Literatura*. 2000; 24. Available at: <http://lit.1sep.ru/article.php?ID=200002401>
9. Pushkin A.S. *Mednyj vsadnik*. Moskva: Detskaya literatura, 1975. Available at: <http://library.ru/text/451/index.html>

Статья поступила в редакцию 04.04.19

УДК 811

Volkova N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: volkova_n.altay@mail.ru

DIALECTAL SYNTACTIC FEATURES OF PHRASES AND SIMPLE SENTENCES (BASED ON THE “TALITSKY DICTIONARY”). The article presents results of a study of the syntactic structure of dialect phrases and simple sentences of the Talitsky dialects at the Altai. Despite the fact that the syntactic structure of Russian dialects is characterized by greater generality in comparison with the lexical or phonetic structure, however, dialects express proper syntactic dialect features within the functioning of the basic syntactic units. The article analyzes features of prepositional and non- prepositional transitivity in phrases, as well as special constructions of impersonal sentences, dialectal forms of predicates and some special usage of particles.

Key words: *dialectal syntax, prepositional transitivity, constructions with non- prepositional transitivity, dialectal particles, dialectal impersonal constructions.*

Н.А. Волкова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: volkova_n.altay@mail.ru

ДИАЛЕКТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИСА СЛОВСОЧЕТАНИЯ И ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ «ТАЛИЦКОГО СЛОВАРЯ»)

В статье представлены результаты исследования синтаксического строя диалектных словосочетаний и простых предложений талицких говоров Алтая. Несмотря на то что синтаксический строй русских диалектов характеризуется большей общностью по сравнению с лексическим или фонетическим строем, тем не менее, в говорах наблюдаются собственно синтаксические диалектные черты в пределах функционирования основных синтаксических единиц. В статье проанализированы особенности предложного и беспредложного управления в словосочетаниях, а также особые конструкции безличных предложений, диалектные формы выражения сказуемых, особое использование частиц.

Ключевые слова: *диалектный синтаксис, предложное управление, беспредложное управление, диалектные частицы, диалектные безличные конструкции.*

Характерной особенностью длительного и сложного пути развития русского языка является неравномерность участия в этом процессе отдельных диалектов, которые под воздействием определенных условий в тот или иной исторический период могли обособляться, сохраняя тем самым такие явления, которые были присущи языку в прошлом, но в настоящем литературном языке утрачены. Поэтому многие учёные-диалектологи говорят о важности изучения русских говоров [1; 2; 3; 4 и др.].

Актуальность темы данной статьи обусловлена, во-первых, интересом учёных к диалектам как источнику изысканий в области истории языка; во-вторых, необходимостью частных исследований для разработки системного описания синтаксиса русских говоров; в-третьих, недостаточной изученностью особенностей русских говоров Алтая. Новизна данной статьи заключается в том, что синтаксические особенности диалектной речи на материале русских говоров Алтая целенаправленному изучению не подвергались, в то время как для истории языка, диалектологии каждое диалектное явление ценно и актуально.

Определяя значимость исследований в области региональной лингвистики на примере русских народных говоров, следует отметить, что М.М. Пешковский писал, что «народные наречия и говоры не только не могут игнорироваться лингвистом, а напротив, они для него и составляют главный, наиболее захватывающий, раскрывающий тайны языковой жизни объект исследования, подобно тому, как ботаник всегда предпочтёт изучение луга изучению оранжереи» [цитата по М.В. Пелипенко: 5, с. 198].

Синтаксис русских диалектов — модели словосочетаний, структурные схемы предложений, средства связи предложений друг с другом и другие синтаксические элементы, характеризующие языковые комплексы диалектов русского языка — это наименее исследованный раздел диалектологии. Как указывал профессор Н.А. Мещерский, в сравнении с числом явлений, формирующих диалектные различия в области фонетики и морфологии, число явлений, формирующих различия в области синтаксиса, является в русских диалектах незначительным [6, с. 207]. «Среди синтаксических явлений в русских диалектах отмечают как архаизмы, так и инновации. Различают явления противопоставленные и непротивопоставленные. К первым относят такие явления, в которых выражение одного и того же круга смысловых отношений осуществляется при помощи двух или нескольких синтаксических конструкций различной структуры, распространённых в разных говорах. Ко вторым относят такие явления, в которых выражение круга смысловых отношений в одних говорах передаётся при помощи такой синтаксической конструкции, которая отсутствует в других говорах. В звеньях синтаксической системы меньше всего диалектных различий по говорам отмечается в конструкциях сложного предложения в сравнении с конструкциями словосочетания и простого предложения, также сложное предложение является наименее изученным звеном в области синтаксиса русских диалектов» [7].

Синтаксической строй русского языка характеризуется гораздо большим единством, чем фонетический и морфологический строй. Среди тех синтаксических элементов типов предложений, средств связи предложений и т. п., которые функционируют в диалектном языке, есть элементы общие, употребляющиеся во всех говорах и элементы, известные в части говоров. Эти элементы создают немногочисленные диалектные различия, которые могут касаться: 1) состава предлогов и их употребления, 2) наличия в говорах особых конструкций предложений, 3) наличия особого употребления сложных предложений, 4) наличия этих же предложений, но с особой структурой.

Среди множества диалектных словарей, существующих в настоящее время, особое место, несомненно, принадлежит областным словарям, составление которых во второй половине XX в. достигло в нашей стране поистине небывалого размаха. Источником для данного исследования стал «Талицкий словарь» [8], который был создан на основе материалов, собранных в населённых пунктах Талицкого сельсовета Усть-Канского района Горно-Алтайской Автономной области (сейчас — Республика Алтай). Материал собирался в 60–80-х годах прошлого столетия, а затем дополнялся и обрабатывался в течение многих лет. Неоценимый вклад в создание словаря внёс его первый автор и инициатор работы — В.Н. Богданов, а также его ученицы — Г.В. Луканина и В.Я. Сенина, преподаватели кафедры русского языка Горно-Алтайского университета (раньше — пединститута). Часть материала была собрана студентами в диалектологических экспедициях. Авторы отмечают в предисловии, что говор талицких «сибиряков» возник на разном диалектной основе, хотя состав исконного населения первоначально был главным образом севернорусским.

Некоторые лексические и грамматические особенности талицких говоров уже становились предметом исследования в статьях учёных [9; 10; 11; 12; 13 и др.], а также в дипломных работах студентов Горно-Алтайского университета, однако особенности синтаксического строя талицких говоров не становились отдельным предметом научных изысканий.

Используя приём сплошной выборки при анализе словарных статей, мы обнаружили ряд конструкций, имеющих диалектные особенности. Основную часть словосочетаний, отражённых в Талицком словаре, составляют такие, которые построены по общерусским моделям и организованы на основе согласования, примыкания, управления. Особенности касаются словосочетаний со связью управления. Анализ примеров из словарных статей в сравнении с литературным языком позволил выявить несколько особенностей построения словосочетаний:

1) управление падежной формой, отличающейся от литературного языка; 2) использование конструкций с беспредложным управлением вместо предложного управления, или наоборот; 3) употребление других предлогов в словосочетаниях с управлением по сравнению с литературным языком. Раскроем подробнее эти явления.

1. Управление падежной формой, отличающейся от литературного языка.

Такие примеры наблюдаются в следующих конструкциях: «*поем саха-ру*», «*нет снегу*» [8, с. 18], «*вода с белку*» [8, с. 18], «*нет ни единого чёрного волосу*» [8, с. 18], «*боле месяцу*» [8, с. 24], «*натолкут берёзового дубу*», «*ореху много*» [8, с. 181] и т. п. Таких примеров в словаре зафиксировано очень много. Приведём некоторые примеры в контексте словарной статьи: «Белок, -лка, м., чаще мн. Белки. Горная вершина (верхняя часть хребта, покрытая снегом весь год. — Белок и называют, потому что она всех выше и на ей завсегда снег, а снегу нет — белком не зовут. В озеро сбегается вода с белку» [8, с. 18]; «Боле, сравн. степень наречия больше. — У меня жил он боле месяцу» [8, с. 24].

Как видно, в этих случаях существительное имеет форму дательного падежа, а в литературном языке — это управление с родительным падежом. Реже на месте управляемой формы родительного падежа встречается винительный: «*Орех полно было в тайге*» [8, с. 181].

В других случаях замены падежных форм управления творительный выступает вместо родительного — *лишили выпасами* [8, с. 51] (т. е. 'лишили выпасов'), винительный вместо предложного — *снят в картину* ('снят в картину', снять кинофильм с участием кого-либо: «*Фимку сняли в картину*») [8, с. 106]. Кроме этого встречаются конструкции, в которых зависимое слово в отличие от литературного языка выражено другой частью речи: «*быть голодом*» [8, с. 57] ('быть голодным'), «*ночевал голодом да холодом*» [8, с. 57] ('ночевал голодным и в холоде').

2. Использование конструкций с беспредложным управлением вместо предложного управления. Примеры: «*следил берлогами*» [8, с. 20] — в литературном языке это конструкция с предлогом — *за берлогами*; «*бабушкам лечили её*» [8, с. 14] — 'лечили у бабушек'; «*враком помер*» [8, с. 249] — 'умер от рака'; «*робить скотину*» [8, с. 255] — 'ухаживать за скотом'; «*плачут голосами*» [8, с. 58] — 'плачут в голос'; «*нуждаюсь квартирой*» [8, с. 52] — 'нуждаюсь в квартире'. Последнее словосочетание — это сильное управление, в литературном языке оно требует у зависимого слова формы предложного падежа с предлогом — *нуждаюсь (в чём?) в квартире*: «*бригадира не стыдно*» [8, с. 304] — здесь в соответствии с литературным языком нужен предлог ('перед бригадиром не стыдно').

Реже встречаются примеры, когда конструкция с предлогом используется на месте литературной беспредложной: «*видеть при своих глазах*» [8, с. 55] — 'видеть своими глазами'; «*в живности представить*» [8, с. 77] — 'доставить живым'; в выражении «*в детях быть*», что значит 'быть приёмным ребёнком': «*Родители мои уехали. Меня оставили в детях*» [8, с. 66].

3. Употребление других предлогов в словосочетаниях с управлением в сравнении с литературным языком. Далее в примерах приводится диалектное употребление и указывается литературный вариант предлога (через косую линию).

«*ската в вершине пасут*» [8, с. 37], «*в этой горе есть малина*» [8, с. 33], — в / на;

«*всё про себя держать*» [8, с. 65] — про / в; «*Потёмный* ('неразговорчивый') человек, всё про себя держит» [8, с. 65];

«*остаться от матери*» [8, с. 182] — от / без; «*От матери остался на седьмым году*» [8, с. 182];

«*сбегать до соседки*», «*казак стукатся* ('стучится) *до нас*» — до / к; [8, с. 67].

«*приехать с лесу*», «*мать с Перми привезена была*» [8, с. 260] — с / из;

«*Дочка на саду работает*», «*подал руку на ответ*» [8, с. 152] — на / в;

«*кожа станет с квасу мягка*» [8, с. 18] — с / от.

«*каждый загрёб за себя*» [8, с. 79] — за / для.

В словарной статье, посвящённой предлогу «за», указывается, что диалектная форма с творительным падежом соответствует предлогу «с» с творительным литературного языка и указывает на совместность действий: «*Он на заимке жил, он за бандитами был*» [8, с. 79]. В то же время этот же предлог с винительным падежом соответствует в литературном языке предлогу «для» с родительным падежом и указывает для кого, в чью пользу совершалось действие: «*Заграбастый — много загрёб за себя*» [8, с. 79].

Собственно диалектным также выступает предложное словосочетание «*на детей уйти замуж*», что по толкованию «Талицкого словаря», означает 'выйти замуж за вдовца с детьми'. Если не знать этого диалектного значения, то трудно понять следующий пример диалектной конструкции: «*На детей троих ушла замуж*» [8, с. 66].

Таким образом, анализ ряда словосочетаний показал особенности их построения: управление падежной формой, отличающейся от литературного языка, использование конструкций с беспредложным управлением вместо предложного управления и реже — наоборот, употребление других предлогов в словосочетаниях с управлением по сравнению с литературным языком.

Обратимся к простому предложению. На уровне простого предложения, как отмечают учёные, в целом «количество синтаксических диалектных различий в этой сфере невелико» [14, с. 105]. Анализ примеров диалектной речи из «Та-

лицо словаря» показал, что имеются некоторые особенности: 1) в безличных предложениях, 2) в выражении сказуемого, 3) в использовании частиц.

Особенность ряда безличных предложений заключается в том, что в роли предиката выступают слова, которые в литературном языке не образуют безличных конструкций. Рассмотрим примеры:

«(Промокшей под дождём жене): «Ну зачем тебя вело за ягодой?»» [8, с. 38]. В этом случае в функции безличного предиката используется глагол «вести», в значении 'о ненужном хождении куда-либо'. В литературном языке слово в этом значении в подобных конструкциях не употребляется. Если подобрать литературный аналог, то он будет следующим: Ну зачем тебя понесло за ягодой?

«Вам, поди, желательно. Кушайте!» [8, с. 76] – наречие «желательно» используется в функции предиката в безличном предложении, в толковании значения в словарной статье приводится синоним «хочется». Такое употребление не встречается в литературном языке, где наречие «желательно» может выступать только в качестве обстоятельства.

Глагол *жить* в словаре (в 9-ом значении) представлен как безличный, с семантикой – бывать, случаться. *Разве жарко покажется. Да не живёт у нас жарко!* [8, с. 78] (т. е. 'не бывает жарко').

Кроме этого, мы обнаружили, что в безличных конструкциях используются слова, отсутствующие в литературном языке:

«Заботно, нареч., безл. сказ. Беспкойно. Неспкойно. – Вот уехала, и на душе заботно» [8, с. 80].

«Знатко, безл. сказ. Еле заметно, едва чувствительно. Пальцы рук болят, я тогда беру на заводе сыворотку, прикладываю, и к вечеру ничего... передок же пальцев не знатко» (т. е. 'не заметно боли') [8, с. 96].

Кроме особенностей безличных конструкций наблюдаются также некоторые другие, иногда единичные особенности. Например, употребление полного причастия в роли сказуемого: «Коргон был весь раздрушённый» [8, с. 247]. – Коргон был весь разрушен; «Он вооружённый... он нас побьёт как в царбу» [8, с. 343]. Наблюдается согласование подлежащего и сказуемого не по числу, а по смыслу: «Нонечный приплод вместе с матками в марлушник ходят» [8, с. 142]. Здесь подлежащее выражено словом в единственном числе (приплод), а сказуемое стоит во множественном (ходят). Встретилось употребление

в вопросительном предложении двух разных вопросительных частиц: «*Ты разве ненадежный что ли?*»

В числе синтаксических особенностей простого предложения также необходимо отметить отражённое в словаре употребление частицы «дак (дык)» (в 3-ем значении в словарной статье) [8, с. 62]. Это усилительная частица, которая употребляется в предложении для выделения, подчёркивания того слова, к которому относится:

«Дак не можете ли, мол, меня тут увезть?», «Дак она и сделана из клёпок, кадочка для солонины», «Дак кого я расскажу-то?» [8, с. 62].

По мнению Л.Л. Касаткина, диалектное слово «дак» не относится к числу синтаксических архаизмов и «представляет собой новообразование, которое, возможно, связано с влиянием на русские говоры финно-угорских и тюркских языков» [15, с. 145]. Н.А. Мещерский [6] отмечает, что эта частица характерна для северно-русских говоров.

Другая частица – «да» – ставится в конце простого предложения после однородных членов и имеет заключительно-закрепительный оттенок значения: «А теперь оно (сено) всё-всё излежит да почернеет да» [8, с. 62]. Замыкающая частица *да* завершает собой повторяющиеся постпозитивные частицы при однородных членах предложения, выступая после последнего из них. Функция частицы в подобных случаях заключается в том, чтобы обозначить завершённость высказывания и как-то закрепить его содержание.

Таким образом, на уровне простого предложения в талицких говорах наблюдаются некоторые существенные отличия от литературного языка в особых типах безличных предложений, в выражении сказуемого, в употреблении частиц. Исследование диалектных особенностей синтаксиса талицких говоров на уровне словосочетания и простого предложения позволило выявить определённые, в некоторых случаях существенные, свойства, характеризующие талицкие говоры. Вследствие крайне недостаточной изученности синтаксиса русских говоров, часто бывает трудно установить, является ли тот или иной синтаксический элемент территориально варьирующимся, различительным, или это принадлежность сфер просторечных, полудиалектных, промежуточных между языком говора и литературным языком. Тем не менее, обнаруженные синтаксические особенности, заслуживают внимания и дают возможность сравнить эти особенности с русскими говорами других территорий.

Библиографический список

1. Блинова О.И. *Русская диалектология. Лексика*. Томск, 1984.
2. Вендина Т.И. Русские диалекты в настоящем и будущем: социокультурный аспект. *Лексический атлас русских народных говоров (материалы и исследования)*. Санкт-Петербург: Наука, 2010.
3. Касаткин Л.Л. Русские диалекты и языковая политика. *Русская речь: научно-методический журнал*. 1993; 2: 82 – 86.
4. Букинская И. Из истории изучения русских говоров. *Учительская газета*. 21 сентября 2010 года; № 38. Available at: <http://www.ug.ru/archive/36867>
5. Пелипенко М.В. Актуальные проблемы социального аспекта русской диалектологии. *Вестник ТГУ*. 2009; Выпуск № 8 (76): 198 – 201.
6. *Русская диалектология*. Под редакцией проф. Н.А. Мещерского. Москва: Просвещение, 1972.
7. *Синтаксис диалектов русского языка*. Материал из Википедии. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/rwiki/1866880>
8. Богданов В.Н., Луканина Г.В., Сенина В.Я. *Талицкий словарь: справочное издание*. В.Н. Богданов, 2-е изд., перераб. и доп. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008.
9. Волкова Н.А. Особенности склонения имён существительных в русских говорах Алтая (на материале «Талицкого словаря»). *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. Москва: ООО «Институт стратегических исследований», 2017; 2 (97), февраль; Часть 3: 135 – 139.
10. Волкова Н.А., Орехова Т.И., Новикова О.В. Гендерные различия в представлениях о человеке: нравственный аспект (на материале талицких говоров Горного Алтая). *Диалог культур: Поэтика локального текста*: материалы 5 международной научной конференции. Горно-Алтайск, 26 – 29 сентября 2016. Горно-Алтайск, 2016; Т. 2: 182 – 192.
11. Волкова Н.А. Особенности категории рода существительных в русских говорах Алтая (на материале «Талицкого словаря»). *Мир науки, культуры образования*. 2016; 4 (59): 266 – 270.
12. Волкова Н.А., Орехова Т.И., Драчева С.И., Новикова О.В., Некоторые представления о мужчинах и женщинах в региональной картине мира старожиллов Горного Алтая. *Modern European Researches: международный научный журнал*. Австрия, Зальцбург, 2014; Вып. 4: 10 – 13.
13. Волкова Н.А. Типы диалектизмов и семантические группы наименований ягод в русских говорах Алтая. *Общество, наука, инновации: сборник статей междунар. научно-практич. конф.* 29 – 30 ноября 2013 г.: в 4 ч. Отв. ред. А.А. Сукиасян. Уфа: РИЦ БашГУ, 2013; Ч. 4: 159 – 163.
14. Блинова О.И. *Практикум по русской диалектологии*. О.И. Блинова, О.И. Гордеева, Л.Г. Гынгазова. 2-е изд., перераб. и доп. Томск: Изд. Том. Ун-та, 2002.
15. *Русская диалектология: учебное пособие для студентов пед. инст.* С.В. Бромлей, Л.Н. Булатова, К.Ф. Захарова и др. Под ред. Л.Л. Касаткина. Москва: Просвещение, 1989.

References

1. Blinova O.I. *Russkaya dialektologiya. Leksika*. Tomsk, 1984.
2. Vendina T.I. Russkie dialekty v nastoyaschem i buduschem: sociokul'turnyj aspekt. *Leksicheskij atlas russkikh narodnykh govorov (materialy i issledovaniya)*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2010.
3. Kasatkin L.L. Russkie dialekty i yazykovaya politika. *Russkaya rech': nauchno-metodicheskij zhurnal*. 1993; 2: 82 – 86.
4. Bukrinskaya I. Iz istorii izucheniya russkikh govorov. *Uchitel'skaya gazeta*. 21 sentyabrya 2010 goda; № 38. Available at: <http://www.ug.ru/archive/36867>
5. Pelipenko M.V. Aktualnye problemy social'nogo aspekta russkoj dialektologii. *Vestnik TGU*. 2009; Vypusk № 8 (76): 198 – 201.
6. *Russkaya dialektologiya*. Pod redakciej prof. N.A. Mescherskogo. Moskva: Prosveschenie, 1972.
7. *Sintaksis dialektov russkogo yazyka*. Material iz Vikipedii. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/rwiki/1866880>
8. Bogdanov V.N., Lukhanina G.V., Senina V.Ya. *Talickij slovar': spravocnoe izdanie*. V.N. Bogdanov, 2-e izd., pererab. i dop. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2008.
9. Volkova N.A. Osobennosti skloneniya imen suschestvitel'nyh v russkikh govorah Altaya (na materiale «Talickogo slovarya»). *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. Moskva: OOO «Institut strategicheskikh issledovanij», 2017; 2 (97), fevral'; Chast' 3: 135 – 139.
10. Volkova N.A., Orekhova T.I., Novikova O.V. Gendernye razlichiya v predstavleniyah o cheloveke: nravstvennyj aspekt (na materiale talickikh govorov Gornogo Altaya). *Dialog kul'tur: Po etika lokal'nogo teksta: materialy 5 mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Gorno-Altajsk, 26 – 29 sentyabrya 2016. Gorno-Altajsk, 2016; T. 2: 182 – 192.
11. Volkova N.A. Osobennosti kategorii roda suschestvitel'nyh v russkikh govorah Altaya (na materiale «Talickogo slovarya»). *Mir nauki, kul'tury obrazovaniya*. 2016; 4 (59): 266 – 270.
12. Volkova N.A., Orekhova T.I., Dracheva S.I., Novikova O.V., Nekotorye predstavleniya o muzhchinah i zhenschinah v regional'noj kartine mira starozhillov Gornogo Altaya. *Modern European Researches: mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*. Avstriya, Zalf'cburg, 2014; Vyp. 4: 10 – 13.
13. Volkova N.A. Tipy dialektizmov i semanticheskie gruppy naimenovanij yagod v russkikh govorah Altaya. *Obschestvo, nauka, innovacii: sbornik statej mezhdunar. nauchno-praktich. konf.* 29 – 30 noyabrya 2013 g.: v 4 ch. Otv. red. A.A. Sukiasyan. Ufa: RIC BashGU, 2013; Ch. 4: 159 – 163.
14. Blinova O.I. *Praktikum po russkoj dialektologii*. O.I. Blinova, O.I. Gordeeva, L.G. Gyngezova. 2-e izd., pererab. i dop. Tomsk: Izd. Tom. Un-ta, 2002.
15. *Russkaya dialektologiya: uchebnoe posobie dlya studentov ped. inst.* S.V. Bromlej, L.N. Bulatova, K.F. Zaharova i dr. Pod red. L.L. Kasatkina. Moskva: Prosveschenie, 1989.

Статья поступила в редакцию 09.04.19

УДК 821.161.1

Shakhbanova Z.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Natural Sciences Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

RUSSIAN CALQUES IN MODERN DARGWA LANGUAGE. The article discusses issues of Dargin-Russian bilingualism. It is noted that the use of calques has a negative impact on the development and functioning of the modern Dargin language. Dargin and Russian languages belong to different types of languages. The work studies the functional status of interacting languages, the ratio of the number of areas in which they are used, the social significance of the areas, the level of development of languages, their certain styles, respectively, the degree of knowledge of both languages bilinguals, the ratio of bilingual society to the contacting languages. Depending on these conditions, the rules of opposition calculus may have different forms of manifestation. That is, the process of making calques is possible both in oral and in written speech. Thus, researchers have a wide field of activity for further comprehensive analysis of linguistic facts of contact nature at the level of all Dagestan languages.

Key words: Dargwa, Russian language, calques, bilingual, language-recipient, lexical items, morphology, syntax, phrase.

З.И. Шахбанова, канд. филол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков для естественно-научных факультетов, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail yunna_sorokopud@mail.ru

РУССКИЕ КАЛЬКИ В СОВРЕМЕННОМ ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В предложенной на рассмотрение статье освещаются вопросы даргинско-русского двуязычия. Отмечается, что калькирование негативно влияет на развитие и функционирование современного даргинского языка. Даргинский и русский языки относятся к разным типам языков. Функциональный статус взаимодействующих языков, соотношение количества сфер, в которых они употребляются, социальная значимость самих сфер, уровень развития языков, наличие у этих языков тех или иных стилей, соответственно степень знания обоих языков билингвами разное, и, отношение двуязычного общества к контактирующим языкам тоже. В зависимости от этих условий, норм противопоставления, калькирование может иметь различные формы проявления. То есть, процесс калькирования возможен и в устной речи и в письменной. Анализ русских калек в современном даргинском языке представляется весьма важным для сопоставительного изучения даргинского и русского языков. Соответственно, перед исследователями очерченной здесь проблематики открывается обширное поле деятельности для дальнейшего разностороннего и более углубленного анализа языковых фактов контактного характера на уровне всех дагестанских языков.

Ключевые слова: даргинский язык, русский язык, калькирование, двуязычие, язык-реципиент, лексические единицы, морфология, синтаксис, словосочетание.

В среде носителей заимствующего языка всегда развито двуязычие, так как калькирование является основным путем, по которому один язык оказывает влияние на другой. Известно, что калькирование происходит в речевой деятельности многих двуязычных членов языкового коллектива. Надо сказать, что накапливающиеся кальки не являются простой арифметической суммой многих билингов. Установлено, что каждый билингв калькирует с одного и того же языка, отталкиваясь от его системы. Многие ошибки, которые допускают билингвы, похожи, т.е. имеют одинаковый характер и являются регулярными. Такие кальки-ошибки проникают в язык, в особенности в устную речь (иногда и в письменный язык). Они устойчиво держатся в речи билингов из-за того, что они доступны и понятны всем билингвам и противоречат законам морфологии и синтаксиса, иногда и словосочетания принимающего языка. Со временем они перестают быть досадными огорками. Исходя из того, что они носят регулярный характер, становятся объектом лингвистического изучения.

Кальки лексических единиц способствуют обогащению языка-реципиента, его лексических возможностей. Но относительно синтаксиса и морфологии трудно делать такие выводы, так как если контактирующие языки относятся к разным типам и характеризуются различными особенностями, то калькирование чаще всего разрушает структурно-системную целостность языка-реципиента. В этом случае можно сказать, что чем интенсивнее двуязычие, тем большую опасность представляет калькирование для языка-реципиента.

Как писал Л.В. Щерба, «в данном случае мы имеем ввиду так называемое чистое двуязычие, когда билингв оба языка знает с детства и они в его языковом сознании существуют автономно, и возможность интерференции сведена до минимума» [1, с. 40].

Противопоставляемые в двуязычной среде языки практически не могут находиться в абсолютно одинаковых условиях. Оба языка были в равной мере развитыми литературными языками и чтоб все билингвы или большинство из них одинаково владели и своим родным языком, и вторым языком. При таком сосуществовании двух языков одного уровня не будет места процессу калькирования. Для возникновения калькирования необходимо, чтоб взаимодействующие языки различались по каким-либо параметрам противопоставления. Таких параметров может быть множество. К примеру, функциональный статус взаимодействующих языков, соотношение количества сфер, в которых они употребляются, социальная значимость самих сфер, уровень развития языков, наличие у этих языков тех или иных стилей, соответственно степень знания обоих языков билингвами, отношение двуязычного общества к контактирующим языкам. В зависимости от этих условий, норм противопоставления калькирование может иметь различные формы проявления. То есть, процесс калькирования возможен и в устной речи и в письменной. При этом они могут проникнуть во все формы речи, либо в отдельные формы речи. К примеру, они могут проникнуть в язык художественной литературы, в язык СМИ и т.д.

Современное русско-даргинское двуязычие создает благоприятные условия для активного процесса калькирования с русского языка. Социально-активная часть современных даргинцев обучались в школе, в средних специальных и

высших учебных заведениях, обучались русскому языку и литературе, получили образование и профессиональную подготовку на русском языке. Кроме того, в настоящее время функционирует масса всевозможных современных курсов, где готовят визажистов, дизайнеров и прочих современных специалистов, в которых представители сельского населения получают специальность или повышают квалификацию, функционируют на русском языке. Различную литературу читают на русском языке, радио и телевидение, за исключением даргинской передачи раз в неделю и даргинской газеты, работают на русском языке. В последние два десятилетия лет и в сельской мононациональной местности делопроизводство также ведется на русском языке. Кроме того, интернет, сотовая связь широко распространены во всех сельских районах. Ко всему этому активная в последнее время реклама товаров, как правило, выполнена на русском языке.

На распространение русского языка среди различных групп коренного населения Дагестана в современный период существенно влияют такие экстралингвистические факторы, как проживание в городе или в сельской местности, этническая однородность или неоднородность, национально-смешанные браки, вид языковой среды, миграционные процессы и т.д. «В республике, как и во всем мире, в последние годы происходят глобальные миграционные процессы, которые способствуют развитию русского языка, порою даже в ущерб родному языку. Более 60% населения республики сегодня проживают в городах. Отток населения из сел в города продолжает расти. Для национально-однородной среды характерно функционирование одного из дагестанских языков и русского в качестве второго. Этническая неоднородность среды оказывает существенное влияние на развитие двуязычия, а также на зависимость этого явления от социальных и демографических факторов (урбанизация, переселение). Интенсивное распространение языка межнационального общения среди городского (на современном этапе и сельского) населения обусловлено такими факторами, как: наличие многонациональных коллективов предприятий и учреждений; функционирование и в городах и районных центрах дошкольных учреждений и школ с многонациональным контингентом учащихся, в которых процесс воспитания и обучения осуществляется на русском языке; проведение почти всех государственных, общественно-политических, культурно-массовых мероприятий; обслуживание всех общественных и государственных организаций; постоянные миграционные процессы» [2, с. 311]. Исходя из всего этого, можно заключить, что даргинец-билингв сегодня русским языком владеет лучше. В его словарном запасе большое количество русских слов, терминов, словосочетаний и предложений. Сопоставляя в количественном отношении русские и даргинские слова, необходимо иметь в виду и то, что в современном даргинском языке нет своих слов для обозначения новых предметов и понятий, явлений, с которыми сталкивается современный человек.

В речевой деятельности даргинца-билингва сталкиваются богатый и обработанный русский литературный язык и даргинский разговорно-бытовой языки. Необходимо также отметить, что даргинец-билингв это современный специалист во всех сферах, который получил соответствующее образование и совершенствует свой профессиональный уровень на русском языке. Это значит, что в ре-

чевой деятельности даргинца-билингва в каждую минуту сталкиваются русский и даргинский языки.

«Сама жизнь противопоставила такие языки, как дагестанские (аварский, даргинский, лакский, лезгинский, табасаранский и др.), функциональные возможности которых далеко не соответствовали социально-экономическим и культурным потребностям их носителей, и русский язык, который по своим возможностям многократно превосходит каждую из дагестанских литературных языков. Само общество в лице государства и правительства республики должно было обеспечить гарантии социальной защищенности дагестанским литературным языкам и выработать дополнительные меры, компенсирующие их ограниченные возможности» [3, с. 70].

Сопоставляя знание даргинцем-билингвом знание даргинского и русского языка, мы пришли к тому, что вполне вероятно даргинец-билингв найдет нужное ему слово в «запасниках» даргинского языка и сумеет оформить его согласно нормам даргинского языка. Однако, также возможно, что билингв в силу вышеизложенных обстоятельств не будет «искать» то самое нужное ему даргинское слово, в потоке речи он не будет искать и думать о том, соответствует ли используемое им словосочетание или синтаксический оборот нормам даргинского языка.

Отметим, что даргинец-билингв в своей речевой деятельности на даргинском языке будет отталкиваться от русского языка и калькировать свою внутреннюю русскую речь на даргинский язык. Это значит, чем выше образование и профессиональный уровень даргинца-билингва, тем больше калек он будет использовать в своей даргинской речи.

Даргинская речь современного даргинца-билингва перенасыщена калками с русского языка. Это целый набор слов, словосочетаний, падежных форм, их функций и синтаксических конструкций. Доминирование разрушающего начала в процессах калькирования обуславливается тем, что даргинский и русский языки относятся к разным семьям языков и имеют отличительные особенности в морфологии, синтаксисе, словообразовании. Неконтролируемый процесс калькирования представляет в настоящее время большую угрозу, так как многочисленные калки в устно-разговорной речи постепенно откладываются в даргинском письменном языке.

Отметим, что даргинско-русское двуязычие не может отразиться на языке даргинской поэзии, так как язык даргинской поэзии сложился давно, формировался и развивался веками и своими корнями уходит в традиции устного народного творчества. Поэтому в языке поэзии, а также прозы, кроме необходимых и специально введенных автором заимствованных слов, отсутствуют другие русизмы и калки с русского языка.

Совершенно противоположная картина обнаруживается в языке периодической печати. Первые газеты на даргинском языке выходили в 20-х годах прошлого столетия, не было сложившегося языка прессы со своими стилистическими особенностями, не было активного даргинско-русского двуязычия. Не было необходимых условий для формирования языка прессы и его стиля. В этом смысле язык прессы всегда представлял собой незащищенную открытую зону и стал объектом бесконтрольного влияния русского языка. В процессе переводческой работы вырабатываются определенные штампы словосочетаний и синтаксических конструкций. Анализ материала даргинских газет показывает, что с русского языка калькированы лексические единицы, падежные формы и синтаксические конструкции.

Множество калек-словосочетаний прочно вошли в словарный фонд даргинского литературного языка и достаточно активно употребляются в языке. В большинстве своем это калки-термины общественно-политического, экономического и спортивного характера. Например, *халкыла депутат* «народный депутат», *совет х1укумат* «советская власть», *шла совет* «сельский совет», *зых1матчи класс* «рабочий класс», *спортла команда* «спортивная команда» и т. д.

Библиографический список

1. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград, 1974.
2. Гасанова У.У. Формирование и развитие национально-русского двуязычия в Дагестане. *Языковое единство и языковое разнообразие в полиэтничном государстве*. Москва, 2018: 310 – 314.
3. Джидалаев Н.С. Процесс калькирования как следствие интенсивного двуязычия. *Русский язык и языки народов Дагестана*. Махачкала, 1991.
4. Чапаева Р.М., Рагимханова Л.К. Дагестанско-русское двуязычие и его особенности. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 489 – 491.
5. Багомедов М.Р., Кадиева А.Г. Даргинская ономастическая лексика в словарях разных типов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 452 – 453.
6. Гасанова С.Х., Сантуева Э.З., Шахбанова Д.Н. Историография Кавказа в аспекте изучения лингвистических терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 475 – 476.

References

1. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad, 1974.
2. Gasanova U.U. Formirovanie i razvitie nacional'no-russkogo dvuyazychiya v Dagestane. *Yazykovoe edinstvo i yazykovoe raznoobrazie v poli'etnicheskom gosudarstve*. Moskva, 2018: 310 – 314.
3. Dzhidalayev N.S. Process kal'irovaniya kak sledstvie intensivnogo dvuyazychiya. *Russkiy yazyk i yazyki narodov Dagestana*. Mahachkala, 1991.
4. Chapayeva R.M., Ragimhanova L.K. Dagestansko-russkoe dvuyazychie i ego osobennosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 489 – 491.
5. Bagomedov M.R., Kadiyeva A.G. Dargin'skaya onomasticheskaya leksika v slovaryah raznykh tipov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 452 – 453.
6. Gasanova S.H., Santueva E.Z., Shahbanova D.N. Istoriografiya Kavkaza v aspekte izucheniya lingvisticheskikh terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 475 – 476.

Подобные калки-словосочетания соответствуют правилам сочетания «определяемый + определяемое», когда предшествующее определение + имя существительное ставится в именительном или родительном падеже, который выполняет функции относительного прилагательного в даргинском языке. Сравним: *чараз урчи* «черкесская лошадь», *дудешла ванза* «отцовская земля», *г1яраб мез* «арабский язык» и т. д.

Соблюдается и другое даргинское правило, когда определение должно предшествовать определяемому: *х1янчила ветеран* «ветеран труда», *дывила бут1акьянчи* «участник войны» и т. д. В таких случаях при калькировании компоненты русского словосочетания переставлены местами.

Нередки случаи зеркального калькирования и нарушения правила последовательности определения и определяемого.

В результате калькирования в сочетании оказываются слова, которые по своей семантике в даргинском языке вообще не могут сочетаться.

К примеру, в языке даргинской СМИ встречаются множество калек форм множественного числа имен существительных, которые по нормам даргинского языка не могли быть употреблены во множественном числе.

В ряде случаев калки оказываются неудачными из-за того, что встречаются сдвиги в употреблении падежей, т.е. калькированию подвергается не функция падежа сама по себе, то есть не отдельно взятое имя существительное, стоящее в каком-либо падеже. Такое калькирование немыслимо. Сдвиг в падеже не согласуется с правилами употребления падежей, принятыми в даргинской грамматике. Сдвиг в функции падежа является одним из наиболее очевидных следствий калькирования всей фразы. Здесь происходит построение даргинской фразы по русской модели. Например, *Клублизиб Майла байрумтас багъишлабарибси концерт дураберк1уб*. В клубе провели концерт, приуроченный к майским праздникам. *Майла байрумтас* – калка рус. «майским праздникам»; *байрумтас* стоит в дательном падеже, см. рус. «праздникам». Согласно правилам даргинского языка выделенное слово должно было стоять в местном падеже.

В даргинском языке встречаются множество калек-недоразумений в области морфологии, которые возникли в результате зеркального калькирования форм падежей с различными предлогами.

Таким образом, «весь ход развития дагестанско-русского двуязычия, его особенности, которые характеризуются доминированием русского языка как в функциональном плане, в степени владения обоими языками, так и структурных взаимоотношений компонентов двуязычия, был изначально предопределен объективными условиями дагестанской этноязыковой действительности. Это было предопределено также языковой политикой, проводившейся в стране и в республике и отношением самого дагестанского народа к своим родным языкам. Ведущую роль играют здесь и объективные факторы, обуславливающие доминирование русского языка в дагестанско-русском двуязычии и отодвигающие на второй план родные языки. Это – чрезвычайное многоязычие – с одной стороны и малочисленность носителей каждого литературного языка с другой объективно обеспечивают доминирующее положение русского языка в республике» [4, с. 490].

Таким образом, на основе анализа исследований [5; 6 и др.] можно заключить, что процесс калькирования для современного даргинского языка имеет и положительные и негативные последствия. Негативные последствия заключаются в том, что при смешанном типе двуязычия, каким является даргинско-русское двуязычие, наблюдается низкий уровень культуры речи билингов, отсутствие контроля со стороны общества над своим родным языком. Положительные стороны могут проявиться лишь при замене данного смешанного типа двуязычия свободным двуязычием, что позволит сохранить самобытность даргинского литературного языка.

УДК 81.41.2

Shikhalieva S.Kh., Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences, leading scientific researcher of Lexicology and lexicography Institute of science (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shikhalieva@mail.ru

Ganieva F.A., Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences, leading scientific researcher of Lexicology and lexicography Institute of science (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shikhalieva@mail.ru

Temirbulatova S.M., Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences, leading scientific researcher of Lexicology and lexicography Institute of science (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiakhanum@mail.ru

Otsomieva-Tagirova Z.M., Cand. of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences, leading scientific researcher of Lexicology and lexicography Institute of science (Makhachkala, Russia), E-mail: zabi01@yandex.ru

LINGUOCULTURAL SPECIFICITY OF PROPER NAME IN FOLKLORE TEXTS (BASED ON THE ANALYSIS OF LANGUAGES OF DAGESTAN). In article texts of folk monuments encoded in the national languages of Dagestani, generalized analysis of structuring the tokens of oral literature. Procedure analysis of texts of oral literature in the Dagestani languages allows to organize the interpretation of COLOR on vocabulary «proper names ↔ mifonim * demonim ↔ toponyms ↑ proper people's names». The results of the study of monuments in the Dagestan group show that the interpretation of folklore texts and values in individual seam do not always have the consistency and the degree of influence the scientific picture of the world on the value of the ordinary world, as generally, structured analysis of material culture community.

Key words: language picture region, Caucasian languages, vocabulary, color-anthroponymy * mifonim * demonim, color-name, translation.

С.Х. Шихалиева, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник Отдела лексикологии и лексикографии, Институт языка, литературы и искусства, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: sh_shikhalieva@mail.ru

Ф.А. Ганиева, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник Отдела лексикологии и лексикографии, Институт языка, литературы и искусства, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: sh_shikhalieva@mail.ru

С.М. Темирбулатова, д-р филол. наук, главный научный сотрудник Отдела лексикологии и лексикографии, Институт языка, литературы и искусства, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: sh_shikhalieva@mail.ru

З.М. Оцомиева-Тагирова, канд. филол. наук, старший научный сотрудник Отдела лексикологии и лексикографии, Институт языка, литературы и искусства, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: zabi01@yandex.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА ЯЗЫКОВ ДАГЕСТАНА)

В статье кодируются тексты дагестанских языков, обобщается анализ толкования терминов «имя собственное*топоним + антропоним». Если рассмотреть толкование терминов с точки зрения когнитивного восприятия имен, то картина мира как категория лингвокультурологическая и историко-этнологическая обязательно включает в себя способы языковой концептуализации региона. Процедура анализа терминов в концептуализации дагестанских языков позволяет упорядочить толкование с разграничением «имена собственные ↔ цвет + топоним ↑ цвет + антропоним». Анализ материала показывает, что толкование терминов с обозначением цвета в дагестанских языках различается иерархическими типами асимметрии, а степень влияния научной картины мира на значение обыденной картины мира, как правило, структурируется анализом материала лингвокультурного сообщества народов Дагестана.

Ключевые слова: научная картина региона, дагестанские языки, лексика, цвет-антропоним, цвет-топоним, перевод.

Таблица 1

ПАМЯТНИКИ «СОБСТВЕННОЕ ИМЯ ЧЕЛОВЕКА» КАК РЕПРЕЗЕНТАНТ СМЫСЛОВ ЦВЕТА АВАРСКОГО, ДАРГИНСКОГО, ЛЕЗГИНСКОГО И ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКОВ		
Репрезентант цвета	N // имя существительное	лексическое значение
мужское имя собственное	Хьанцлу	букв. синий
мужское имя собственное	Сарухан	букв. желтый князь ¹
мужское имя собственное	Карахан	букв. черный князь
женское имя собственное	Беневша	букв. сиреневый
женское имя собственное	Меседу	букв. золото (золотая)
женское имя собственное	Ярханум	букв. красная госпожа

О живой связи человека с репрезентантами смыслов цвета свидетельствуют не только определения речевой коммуникации, но и толкования стереотипов окружающего мира. Толкование репрезентантов речевой коммуникации в языковой картине региона позволяет признать стереотип цвета с обменом информации лингвокультурного сообщества [6, с. 8]² (см. таблицу 2):

Как видно из примеров, имена прилагательные при существительном выступают в роли определения качества. Во всех примерах совмещается значение качества и значение цвета [7, с. 26]. Эта субъективная оценка знаний соотносится с определениями толкований памятников устной словесности в аварском и табасаранском языках. Первый компонент может выполнить либо описательную, ограничительную, либо характеризующую функцию [8, с. 14].

Памятники фольклорных текстов с разнообразием воображаемых и наблюдаемых явлений коммуникации пронизывают всю сферу человеческого познания. Если говорить о памятниках в сфере человеческого бытия, то следует

Проблема конструирования картины мира решается в современной лингвистике в рамках теоретической семантики и когнитивной лингвистики в работах Р. Лангакера, Е.С. Кубряковой, В.А. Масловой, Ю.Д. Апресяна, Б.А. Серебренникова, Ю.Н. Караулова и др. Если рассматривать проблему конструирования с точки зрения специфики когнитивного восприятия жизни конкретным народом, то картина мира как категория лингвокультурологическая и историко-этнологическая обязательно включает в себя способы языковой концептуализации региона [1, с. 37]. Важность исследования языковой концептуализации региона обусловлена подходом к языку как социальному и культурному феномену [2, с. 5]. Сюда входят и явные, и потенциальные знания языковой концептуализации региона с иерархическими типами асимметрии – S предложение ≥ N (перевод имени существительного) ≠ NP (перевод именной группы). Ключевые термины когнитивной лингвистики связаны с когнитивной деятельностью сознания человека, т.е. деятельностью, в результате которой человек приходит к определенному решению или деятельности. Когнитивная деятельность относится к процессам, которые сопровождают обработку информации, упорядочивают создание языковых структур «класс ↔ член класса» [3, с. 13]. Обладая пониманием и знанием иерархических отношений определенного лингвокультурного сообщества, попытаемся дифференцировать рациональные элементы антропонимического класса в системе правил, генерирующих когнитивное пространство упорядоченных типов «класс ↔ член класса» [4, с. 11].

В терминах иерархической асимметрии инструментарий данных антропонимики указывает либо на известную адресату ситуацию, либо он сравнивает это явление с похожим на него другим явлением, знакомым адресату. Члены класса – это данные и функции для работы с этими данными [5, с. 4]. Имя класса – это имя нового типа данных. Так, единицы мотивированных имен антропонимического класса в дагестанских языках репрезентируют оценку смыслов фольклорных фреймов. Под процедурой анализа памятников антропонимического класса с типами «дагестанские ≥ национальные языки», понимается тип иерархических отношений «класс ↔ член класса», где класс – антропос. С помощью классов антропоса определяются свойства объектов антропонимики (см. таблицу 1):

¹ Собственные имена отобраны из «Словаря даргинских личных имён» М.Р. Багомедова. Махачкала, 2006.

² Полевой материал по лезгинскому языку систематизирован Ф.А.Ганиевой в 2013-2018 гг. (в Ахтынском, Стальском, Курахском районах Дагестана); Полевой материал по табасаранскому языку систематизирован С.Х.Шихалиевой в 2013-2018 гг. (в Табасаранском и Хивском районах Дагестана).

Таблица 2

«ПАМЯТНИКИ ТОПОНИМИИ» КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ СМЫСЛОВ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН		
часть речи // лексическое значение	НР имя прилагательное + имя существительное	НР имя прилагательное + имя существительное
Аварский язык		
имя «топоним»	Хъахлаб ккIал	букв. Белый овраг
имя «топоним»	ЧегIераб ицц	букв. Черный родник
имя «топоним»	БагIараб кьури	букв. Красная скала
Лезгинский язык		
имя «топоним»	Къацу къвалар	букв. Зеленые кручи
имя «топоним»	Хъпи руквар ччил	букв. Земля с желтой почвой
Табасаранский язык		
имя «топоним»	ЗаанурхутIлар	букв. Верхние красные поля
имя «топоним»	АсканурхутIлар	букв. Нижние красные поля

представить описание смыслов с основами национальных текстов [9, с. 31] (см. таблицу 3).

Таблица 3

ПАМЯТНИКИ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФРЕЙМОВ В ИССЛЕДУЕМОЙ ОППОЗИЦИИ АВАРСКОГО, ДАРГИНСКОГО, ЛЕЗГИНСКОГО, ТАБАСАРАНСКОГО ТЕКСТОВ		
часть речи // лексическое значение	N имя существительное	НР имя существительное + имя прилагательное
Аварский язык		
Спелеоним	ЧегIераб нохъо	букв. Черная пещера
Гидроним	Хъахлаб лъар	букв. Белая речка
Хороним	ЧегIеракъ	букв. Черноземье
Даргинский язык		
Спелеоним	ИтIин гIянччинна къатти	букв. Красной глины ущелье
Гидроним	Къара сув гIиниц	букв. Чёрной воды родник
Лезгинский язык		
Ойконим	Яру къил	букв. Красная вершина
Ойконим	Яру рук	букв. Красноземелье

Библиографический список

1. Атаев Б.М. *Цветовое обозначение в аварском языке*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2018.
2. Барамидзе Ц. *Цветовое обозначение лексики в табасаранском языке*. Тбилиси, 2009.
3. Ганиева Ф.А. *Проблемы отраслевой лексики лезгинского языка семантика, структура и этимология*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Махачкала, 2004.
4. Красных В. *Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология*. Москва: Гнозис, 2002.
5. Муртузалиев Ю.М. *Мифологическая проза табасаранцев: сюжеты и образы*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2008.
6. Оцомиева-Тагирова З.М., Баширова Р.С. Цветовые характеристики аварского топонимического пространства. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; 12-3 (78): 154 – 156.
7. Оцомиева-Тагирова З.М. *Гергебильский говор аварского языка: языковые особенности и топонимия*. Махачкала: ДНЦ РАН, 2015.
8. Сефербеков Р.И. *Аграрные культы табасаранцев*. Махачкала: ДНЦ РАН, 1995. Темирбулатова С.М. Из хайдакской микропонимии. *Дагестанская ономастика*. Махачкала, 1991: 57 – 64.
9. Халиков М.М. *Основы стилистики аварского языка*. Махачкала, 1997.
10. Халилов М.Ш. *Грузинско-дагестанские языковые контакты*. Москва: Наука, 2004.
11. Шихалиева С.Х. *Словосочетания в табасаранском языке*. Махачкала, 2010.
12. Шихалиева С.Х., Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 323 – 325.
13. Шихалиева С.Х. и др. Имя собственное*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; 5-3 (59): 166 – 169.

References

1. Ataev B.M. *Cvetooboznacheniye v avarskom yazyke*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2018.
2. Baramidze C. *Cvetooboznachayuschaya leksika v tabasaranskom yazyke*. Tbilisi, 2009.
3. Ganieva F.A. *Problemy otraslevoy leksika lezginского yazyka semantika, struktura i `etimologiya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2004.
4. Krasnyh V. *Etnopsiholingvistika i lingvokulturologiya*. Moskva: Gnozis, 2002.
5. Murtuzaliev Yu.M. *Mifologicheskaya proza tabasaranцев: syuzhety i obrazy*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2008.

³ Семантический план лингвокультурной информации был систематизирован по тексту табасаранского писателя М. Шамхалова «Обновленная долина» Махачкала: Даггиз. 1963. С. 31.

Табасаранский язык		
Гидроним	Лизигъяригъ	букв. Белая речка
Ойконим	Лизивич	Букв. Белое яблоко

Материалом исследования служат топонимы, в которых восприятие действительности находит свое отражение через цвет. С лингвистической точки зрения по структуре – это «двусловные атрибутивные конструкции», созданные по модели «прилагательное+существительное» [10, с. 59].

В хайдакском диалекте даргинского языка некоторые топонимические названия представляют собой трёхчленные определительные словосочетания модели прилагательное +существительное в форме генитива +имя в форме абсолютива [11, с. 37].

Наличие оценочности в исследуемых дагестанских языках выявляется по семиотическому принципу фольклорных фреймов «имя собственное* человек ≥имя личное* топоним». В понятийном ядре дагестанских языков актуализируется и феномен фольклорных фреймов, и исследуемая оппозиция «имя собственное* человека ≥имя личное* топоним». Инварианты восприятия прецедентных фреймов классифицируют оппозицию текста [12, с. 32] (см. таблицу 4).

Таблица 4

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТЕКСТЫ В ПРЕЦЕДЕНТНОЙ СИТУАЦИИ РУССКО-ТАБАСАРАНСКОГО ТЕКСТА		
Часть речи		
НР имя существительное +имя прилагательное	НР имя существительное +имя прилагательное	N имя существительное ↓ лексическое значение
Ал баб	букв. Розовая бабушка	демоним
Ири шив	букв. Красная женщина	демоним
Уьру йиц	букв. Красный бык	мифоним

В понятийном ядре фольклорных текстов может быть переосмыслена оппозиция языковой картины региона в прецедентных отношениях. Следовательно, иерархическая структура прецедентных отношений систематизирует интерпретацию цвета с понятиями разноязычных фреймов, содержащихся, прежде всего, в концепте цветообозначений [13, с. 323]. Для анализа оппозиции цвета с понятиями разноязычных фреймов была переосмыслена не только семантика фольклорных текстов, но и фреймы художественной словесности ↔ цвет волка «жанаврин ранг» – это серый цвет, т.е. спелая пшеница³.

Языковая картина региона в интерпретации фреймов лингвокультурологии позволяет описать многоступенчатое понимание языковых контактов. Принимая во внимание тот факт, что фреймы наблюдаемых явлений должны быть раскрыты во всех присущих им фоновых и коннотативных значениях, необходимо быть тщательным в интерпретации материала лингвокультурологии с факторами окружающей действительности «имя собственное ↓ имя нарицательное» [14, с. 169]. Эта многоступенчатая связь явлений лингвокультурологии актуализирует естественную среду цветообозначений в концептосфере народов Дагестана.

6. Ocomieva-Tagirova Z.M., Bashirova R.S. Cvetovye karakteristiki avarskogo toponimicheskogo prostranstva. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; 12-3 (78): 154 – 156.
7. Ocomieva-Tagirova Z.M. *Gergebil'skij govor avarskogo yazyka: yazykovye osobennosti i toponimiya*. Mahachkala: DNC RAN, 2015.
8. Seferbekov R.I. *Agrarnye kul'tury tabasarancev*. Mahachkala: DNC RAN, 1995. Temirbulatova S.M. Iz hajdaskoj mikrotoponimii. *Dagesnanskaya onomastika*. Mahachkala, 1991: 57 – 64.
9. Halikov M.M. *Osnovy stilistiki avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1997.
10. Halilov M.Sh. *Gruzinsko-dagesnanskije yazykovye kontakty*. Moskva: Nauka, 2004.
11. Shihalieva S.H. *Slovosochetaniya v tabasaranskom yazyke*. Mahachkala, 2010.
12. Shihalieva S.H., Abdurahmanova A.G. Funkcional'naya model' slovary nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 323 – 325.
13. Shihalieva S.H. i dr. Imya sobstvennoe*imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; 5-3 (59): 166 – 169.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 81-25

Shupletsova Yu.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: 5ok@bk.ru

Yastremskaya Yu.A., Cand. of Sciences (Philology), Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: ja22-4@bk.ru

Maksimovskih A.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: anneta@shadrinsk.net

AFFIXED AND BEHAVIOR-FREE WAYS OF FORMATION IN A YOUTH SLOPE OF A PROVINCIAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The object of the study is youth slang that exists among students of a provincial university, which is a large layer of lexical units reflecting the specifics of functioning of one of the levels of the Russian language. The article focuses on the word-building possibilities of the social youth dialect. The authors consider various ways of forming words in Russian youth slang in the synchronous and diachronic aspects. The work includes an attempt to reveal and reveal the possibilities of slang to reflect and reproduce the laws of the functioning of the native language. The authors analyze the productive ways of forming words that occur in the speech of modern students of the provincial university of Trans-Urals.

Key words: youth slang, word formation, affix and non-affix methods, patterns of Russian literary language.

Ю.А. Шуплецова, канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: 5ok@bk.ru

Ю.А. Ястремская, канд. филол. наук, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: ja22-4@bk.ru

А.Г. Максимовских, канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: anneta@shadrinsk.net

АФФИКСНЫЕ И БЕЗАФФИКСНЫЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В МОЛОДЁЖНОМ СЛЕНГЕ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ВУЗА

Объектом настоящего исследования стал молодёжный сленг, бытующий в среде студентов провинциального вуза, который представляет собой большой пласт лексических единиц, отражающих специфику функционирования одного из уровней русского языка. В статье акцентируется внимание на словообразовательных возможностях социального молодёжного диалекта. Авторы рассматривают различные способы образования слов в русском молодёжном сленге в синхронном и диахронном аспектах. В работе предпринята попытка выявить и раскрыть возможности сленга отражать и воспроизводить закономерности функционирования родного языка. Авторы анализируют продуктивные способы образования слов, бытующих в речи современных студентов провинциального вуза Зауралья.

Ключевые слова: молодёжный сленг, словообразование, аффиксные и безаффиксные способы, закономерности русского литературного языка.

Современное состояние и динамические процессы, отражающие живой подверженный влиянию времени и развитию социальных групп язык, остаются актуальной и достаточно емкой в плане материала для исследований темой. Социальные диалекты, зарождающиеся в разговорной среде, в настоящее время переходят в язык средств массовой информации, прежде всего, а также в литературный язык и в его высшую форму – язык художественной литературы. В этом ключе не вызывает сомнений необходимость изучения молодёжного сленга как почвы для исследований многообразия языковых проявлений, одного из способов «регулирования проникновения некодифицированных единиц в сферы литературного языка» [1].

Молодёжный сленг «представляет собой интереснейший лингвистический феномен, бытование которого определяется не столько возрастными рамками, как это ясно из самого термина, сколько временными факторами» [2], «один из уровней языка» [3], «одна из самых открытых и подвижных систем в современной лингвистике» [4], особая форма языка, «средство общения большого количества людей, объединённых возрастом» [4]. Несмотря на то, что «сленг по-своему кодирует, сохраняет и передает информацию от одного молодого человека к другому» [3], он в полной мере отражает закономерности функционирования литературного языка на всех его уровнях: лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом. В этом ключе изучение молодёжного сленга является актуальной темой.

Объектом исследования настоящей статьи стал молодёжный сленг студентов провинциального вуза Зауралья, распространённый в форме разговорно-письменной речи.

Как отмечает К.Д. Тамбовцева, «лексический состав языка постоянно пополняется, также как и словарь сленга. Это пополнение словарного состава осуществляется не только за счет заимствований из других языков, но и за счет «внутренних ресурсов» языковой системы – словообразовательных процессов и переосмысления уже существующих значений (вторичной номинации). Данные собственные внутренние механизмы языка изучает словообразование. Существуют разные механизмы словообразования, например: фонологические, семантические, морфологические и др.» [5]. Ставя целью рассмотрение особенностей словообразования в молодёжном сленге как отражение общих для языка

законов, несмотря на явно выраженную специфику сленговой речи, мы берём в качестве предмета исследования аффиксные и безаффиксные способы словообразования в сленге студентов провинциального вуза в форме разговорно-письменной речи.

Безаффиксальный способ образования слов в молодёжном сленге является наиболее продуктивным в пополнении словаря студентов новыми словами (2). Так, в отобранном нами языковом материале методом сплошной выборки словообразовательные процессы в именах существительных часто происходят за счет усечения – сокращения производящей основы по типу аббревиатур (независимо от морфемного шва). Это один из популярных для разговорной речи словообразовательных процессов, возникающих в результате стремления языка к упрощению.

В зауральском молодёжном сленге сокращение происходит до одного-двух первых слогов основы: *университет* → *универ*, *стипендия* → *стипа*, *преподаватель* → *препод* → *преп*, *скриншот* → *скрин*, *компьютер* → *компл*, *клавиатура* → *клава*, *студент* → *студ*, *Интернет* → *инет*, *мерседес* → *мерс*, *педагогический институт/университет* → *пед* и др. В данных случаях производное относится к той же части речи, что и производящее, и тождественно ему по значению, но отличается стилистической окраской или экспрессивностью.

Часто новые слова сохраняют значение производящего слова, но иногда усечение основы может повлиять на оттенки значения. Например, слово *жиза*, производное от *жизнь*, обозначающего «совокупность явлений, происходящих в организме, особая форма существования материи» [6] приобретает новое значение, связанное с описанием жизненной ситуации, либо требующей решения, либо уже невозможной к разрешению: *Новые колготки порвала. Эт жиза*.

Усечение имен существительных происходит за счет сохранения законов функционирования слов в их родовой принадлежности: существительные мужского или среднего рода сохраняют свое нулевое окончание, существительные женского рода употребляются с традиционным окончанием – а. Исключением в этом списке является сокращение слова *Инстаграм*, обладающего признаками мужского рода, которое в процессе словообразования приобретает признаки женского рода – *инста*. Изменение рода четко прослеживается в речи: *Ты сегодня заходила в инсту?* Для сравнения: *Открой свой Инстаграм*.

В сленге студентов провинциального вуза за счет одновременного усечения производящей основы и суффиксации образуется достаточное количество языковых единиц: *бетерброд* → *бут-ик*, *бицелс* → *биц-ух-а*, *метрополис* → *метр-ик*, *бассейн* → *бас-ик*, *студент* → *студ-ик*, *институт* → *инст-ик*. Наиболее продуктивными здесь являются суффиксы: *-ик-* (*студ-ик*, *инст-ик*, *бас-ик*, *комп-ик*, *зар-ик*). Последнее слово образовано по аналогии с бытовавшим в жаргонной речи словом «чирик», обозначающим денежную единицу); *-ух-* (*инст-ух-а*, *стип-ух-а*, *абит-ух-а*); *-ак-* (*студ-ак*, *сева-ак*) и др.

Без усечения образованы такие слова: *-чик-* (*мем-чик*); *-ас-* (*мем-ас*); *-к-* (*еиф-к-а*); *-юн-* (*пят-юн-я*); *-еи-* (*фильм-еи*); *-ан-* (*брат-ан*) и др.

Образование имён существительных в сленге происходит и с помощью смешанной аббревиации: *математический анализ* → *матан*, *журналистское мастерство* → *журмас*. В словосочетании *зарубежная литература* → *зарубежка* производящей основой стало зависимое слово, имя прилагательное, но при сохранении родовой принадлежности главного слова в словосочетании. Также произошёл процесс при образовании слова *античк-а* из словосочетания *античная литература*. У слова *курс-ач* ← *курсовая работа* род изменился.

Кроме представленных выше способов продуктивен и лексико-семантический способ образования. Так, слова *деньги*, *бабки* и *бюджет* употребляются в речи со значением «стипендия», *шакалки* и *гиены* со значением «одногруппники», *байт* → «плагиат», *моросить* → «волноваться», *студень* → «студент», *со-ска* → «очень красивая девушка», *ватники* → «люди без собственного мнения», *кормушка* → «буфет», *монитор* → «староста» и др.

Следствием упрощения в речи представлена при образовании имён существительных языковая игра, например: *братуй* ← *здравстуй*, *Интырнет* ← Интернет.

Словообразование глаголов происходит за счет использования традиционных глагольных суффиксов от имен существительных, от иностранных форм глаголов, в исключительных случаях – от звукоподражаний по закону аналогии:

- в качестве производящего слова для новых глаголов выступают иностранные существительные, к которым прибавляются русские глагольные суффиксы: *-и- + -ть* (*репост – репост* → *репост-и-ть*, *google – гуал* → *гуал-и-ть*, *selfie – селфи* → *селф-и-ть*, *to indicate – индикат* → *индикат-и-ть*, *to flex – флекс*

→ *флекс-и-ть*), *-ова- + -ть* (*Ванга* → *ванг-ова-ть*, *хуре – хайп* → *хайп-ова-ть*), *-ну- + -ть* (*like – лайк* → *лайк-ну-ть*, *repost – репост* → *репост-ну-ть*, *хуре хайп* → *хайп-ну-ть*), *-а- + -ть* (*lag – лаг* → *лаг-а-ть*);

- менее продуктивна модель с постфиксом *-ся* (*off 'выключенное состояние'* → *офф-ну-ть-ся*).

- суффиксальным и суффиксально-постфиксальным способами от англоязычных аббревиатур: *-и- + -ть* (*ROFL 'Rolling On Floor Laughing / катаюсь по полу от смеха'* → *рофл-и-ть*), *-ну- + -ть- + -ся*: *RIP 'rest in peace / покойся с миром'* → *рип-ну-ть-ся*.

- суффиксальным способом от звукоподражаний: *-а- + -ть* (*ням – ням-а-ть*); *-ну- + -ть* (*звяк-ну-ть*).

- реже встречается образование новых слов от иностранных глаголов при помощи приставочно-суффиксально-постфиксального способа: *chek in* → *за-чек-ин-и-ть-ся*.

- встречается и образование глаголов за счет усечения основы слова: *сфотографировать – сфотать*.

Для молодежного сленга характерна игра слов, которая находит свое выражение в сложении. Так, например, образовано слово *комон-омон*, возникшее за счет соединения двух слов, одно из которых иностранный глагол *come on*, выражающий основное значение 'приходить', второе – языковая игра по аналогии звучания.

Менее продуктивна модель, когда к основе русских глаголов присоединяется глагольный суффикс и суффикс формы инфинитива (*питон* → *питон-и-ть*, *строчка* → *строч-и-ть* и др.).

Рассмотрев аффиксальные и безаффиксные способы словообразования в молодежном сленге, бытующем в среде студентов провинциального вуза Зауралья, можно сделать вывод, что в плане частеречной принадлежности появлению новых единиц в большей мере подвержены имена существительные и глаголы. Самыми продуктивными способами словообразования являются аффиксальный (суффиксальный и суффиксально-постфиксальный), усечение в соединении с суффиксацией и лексико-семантический способ. В этом случае происходящие в образовании новых слов процессы в полной мере отражают закономерности функционирования русского литературного языка, но в то же время проявляют свою специфику, используя приемы языковой игры.

Библиографический список

- Захарова Л.А., Шуваева А.В. *Словарь молодежного сленга (на материале лексикона студентов Томского государственного университета)*. Томск, 2014.
- Матюшенко Е.Е. *Современный молодежный сленг: формирование и функционирование*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2007.
- Левикова С.И. Молодежный сленг как своеобразный способ вербализации бытия. *Быт и язык*. Новосибирск, 2004: 167 – 175.
- Алимова Г.Ю. Молодежный сленг и разговорная речь в современной лингвистике. *Молодой ученый*. 2017; 12: 606 – 608.
- Тамбовцева К.Д. Способы словообразования в американском молодежном сленге. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика*. 2015; 2: 60 – 69.
- Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: АСТ, Мир и Образование. 2013: 1230.

References

- Zaharova L.A., Shuvaeva A.V. *Slovar' molodezhnogo slenga (na materiale leksikona studentov Tomskogo gosudarstvennogo universiteta)*. Tomsk, 2014.
- Matyushenko E.E. *Sovremennyy molodezhnyy sleng: formirovaniye i funkcionirovaniye*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2007.
- Levikova S.I. Molodezhnyy sleng kak svoebraznyy sposob verbalizacii bytiya. *Byt i yazyk*. Novosibirsk, 2004: 167 – 175.
- Alimova G.Yu. Molodezhnyy sleng i razgovornaya rech' v sovremennoj lingvistike. *Molodoy uchenyj*. 2017; 12: 606 – 608.
- Tambovtseva K.D. Sposoby slovoobrazovaniya v amerikanskom molodezhnom slenge. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Lingvistika*. 2015; 2: 60 – 69.
- Ozhegov S.I. *Tolkovnyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AST, Mir i Obrazovanie. 2013: 1230.

Статья поступила в редакцию 12.02.19

УДК 811.111

Sherbakova O.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Humanities and Foreign Languages, Russian University of Cooperation (Moscow, Russia), E-mail: osherbakova@bk.ru

Mirzoeva F.R., Cand. of Sciences (Philology), Professor, English Language Department, Diplomatic Academy of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru

LINGUISTIC EXPRESSIVE FEATURES OF ORAL PRESENTATIONS TEXTS. The article considers the lexical principles and of the oral presentations. The authors focus on such a topical issue of linguistics as the functioning of syntactic stylistic devices, combination of which forms part of the stylistic system of the language – expressive syntax. The paper provides the examples of authentic texts of oral speeches of politicians. Special attention is paid to parallel constructions, syntactic repetitions, rhetorical questions. The authors concluded that analysis of syntactic language features of modern prepared speech show widespread usage of simple sentences, paralleled, segmented structures. The paper also reveals some syntactic and stylistic features of these phenomena. All constructions are considered to be an accessory of oral speech, but segmented content reveals a glimpse of its rapid traverse of speech and continuous rhythmic organization, which is typical for prepared speech.

Key words: expressive syntax, oral texts, authentic text, structure, syntactic significance, rhetorical questions.

О.Ю. Щербаклова, канд. филол. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин и иностранных языков. Российский университет кооперации, г. Москва, E-mail: osherbakova@bk.ru

Ф.Р. Мирзоева, канд. филол. наук, проф. каф. английского языка вечернего отделения, Дипломатическая Академия МИД РФ, г. Москва, E-mail: Fatima_kalaeva@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЭКСПРЕССИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ УСТНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)

Авторами рассматривается такой актуальный вопрос лингвистики как функционирование синтаксических стилистических приемов, совокупность которых образует часть стилистической системы языка – экспрессивный синтаксис на примере аутентичных текстов устных деловых выступлений политических деятелей современности. Особое внимание уделено параллельным конструкциям, синтаксическим повторам, риторическим вопросам. Авторы пришли к выводу о том, что анализ синтаксических построений, характерных для языка современной деловой речи, обнаружил широкое использование простых предложений, парцелированных, сегментированных конструкций и позволил выявить некоторые синтаксические и стилистические особенности этих явлений. Все рассмотренные конструкции являются принадлежностью устной речи, но расчлененная подача содержания позволяет выявить представление о ее быстром звуковом течении и непрерывной ритмической организации, что характерно для подготовленной устной речи.

Ключевые слова: экспрессивный синтаксис, тексты устных выступлений, аутентичный текст, структура, синтаксическая значимость.

Одной из актуальных задач лингвистики на современном этапе является изучение функционирования синтаксических стилистических приемов, совокупность которых образует часть стилистической системы языка – экспрессивный синтаксис. Для текстов устных выступлений в английском языке выражение экспрессивности имеет большое значение, так как оно представляет собой элементы текста, воздействующие на слушателя. Для подобных текстов характерно стабильное употребление экспрессивных средств на разных уровнях языка.

Все структурные элементы речей характеризуются относительной завершенностью. Комплекс оппозиционно-структурных элементов текстов устной деловой коммуникации выполняет организующую функцию, функцию членения, играет важную роль в выявлении авторского отношения к теме выступления, так как обращает внимание аудитории на наиболее важные аспекты анализа.

Деловое выступление может выполнять различные задачи: информировать, убеждать, оценивать. В зависимости от прагматической установки выступающего одна из этих задач может выступать на первый план. Изложение материала разворачивается в логической последовательности по определенной модели.

В данной статье будут проанализированы синтаксические экспрессивные особенности текстов устных выступлений. Среди таких особенностей были параллелизм, повторы, риторические вопросы, однородные члены.

Параллелизм – это стилистический прием, при котором происходит наложение синтаксических образов, для создания большей выразительности и объёмности. Таким образом, параллелизм-это случай повтора конструкций или отдельных фраз, тем самым усиливая выражаемую мысль. Параллелизм обычно оказывает сильное воздействие на слушателей, одновременно выделяя логичность, ритмичность, эмоциональность и выразительность высказывания. По структуре параллельные конструкции –это одинаковые синтаксические построения отдельных предложений или высказываний.

That's a big deal. That's a tremendous step towards American energy independence.

В данных предложениях оратор излагает свои аргументы в пользу положительного развития экономики. В выделенных предложениях параллельное синтаксическое повторение фраз частично повторяет и лексику по схеме: *That's + adj + noun*,

That's going to save an average driver more than \$8,000 at the pump over the life of a new car. That's going to save our businesses money on their energy bills – that's money they can use to hire more workers.

В выделенных предложениях параллельное синтаксическое повторение фраз частично повторяет и лексику по схеме: *That's going + to be + noun*

We have to move to a model that is based more on principles of agriculture. We have to recognize that human flourishing is not a mechanical process; it's an organic process.

Выступление Кена Робинсона «Совершим же революцию в обучении!», произнесенную в феврале 2010 года посвящено процессам, происходящим в образовании США. Оратор уверен, что необходимо провести определенные реформы в обучении. В нашем случае используется частичная параллельная конструкция *Subj + have to do*.

I believe that is the right way to provide this country with the strong, the stable, the good and decent government that I think we need so badly.

I believe that is the best way to get the strong government that we need, decisive government that we need today.

В подобных параллельных конструкциях экспрессия передается параллельно оформленными однородными членами предложения (первое предложение). Эти однородные члены образуют перечислительную цепочку определённой стилистической значимости. Можно заметить, что симметрично расположенные однородные дополнения являются компонентами семантико-структурных симметрично целых.

We are meeting the challengers to America. We are strengthening our economy, and we are taking a battle to our enemies. And we are not going to leave our work half-finished.

В данной конструкции наблюдается постепенное усиление экспрессивности по мере развития высказывания, чему способствует употребление грамматически сходных предложений в Present Continuous. Повтор предлога *to* перед

прямым дополнением передает последовательность компонентов, составляющих параллельное единство. Отрицательное третье предложение делает фразу более лаконичной и усиливает экспрессию. Параллельные конструкции являются одним из важнейших синтаксических средств выражения экспрессивности в текстах устных выступлений. Параллельно оформлены могут быть однородные члены, грамматические конструкции, семантически близкие лексические единицы. Подобные конструкции являются выразительным средством при высказывании точки зрения оратора, когда подается наиболее значимая информация. Степень экспрессивности элементов усиливается благодаря синтаксической однотипности их построения. Подобные синтаксические конструкции скрепляют текст, делают его динамичным.

Наряду с параллельными конструкциями такие элементы как повторы усиливают выразительность высказывания. Повторы передают значительную дополнительную информацию эмоциональности, экспрессивности, служат важным средством связи между предложениями. Приемы повторов способствуют лучшему пониманию мысли оратора. Повторы передают значительную дополнительную информацию эмоциональности, экспрессивности, часто служат средством связи между предложениями. Ораторы часто используют анафорический и эпифорический повторы как яркий элемент выразительности речи [1].

В одном из выступлений посвященном процессам глобализации, автор предлагает внести на рассмотрение вопросы принятия международных законов, связанных с этим процессом. Эти законы необходимо принять, другой альтернативы нет. Оратор повторяет личные местоимения множественного числа, тем самым вовлекая аудиторию в решение проблемы.

We not only can, we must. We simply do not have a choice.

В следующем примере прослеживается эпифорический повтор конечного элемента высказывания.

Above all it will be a government that is built on some clear values. Values of freedom, values of fairness, and values of responsibility.

Политики часто прибегают к этому приему в своих выступлениях:

I want us to build an economy that rewards work. I want us to build a society with stronger families and stronger communities. And I want a political system that people can trust and look up to once again. (Обращение Барака Обамы к вновь избранному мэру перед началом встречи 13 декабря 2013 года).

В нем повторяются синтаксические конструкции *I want us to build... I want...*, усиливающие выразительность высказывания.

Повторы в речах политиков применяются с целью придать высказыванию большей выразительности и экспрессивности, а также акцентирования внимания аудитории на определенном тезисе выступления. Так, примером эффективного использования лексических повторов может служить речь бывшего президента США, Б. Обамы на инногации 2008 г.

If there is anyone out there who still doubts that America is a place where all things are possible; who still wonders if the dream of our founders is alive in our time; who still questions the power of our democracy, tonight is your answer.

It's the answer told by lines that stretched around schools and churches in numbers this nation has never seen; by people who waited three hours and four hours, many for the very first time in their lives, because they believed that this time must be different; that their voice could be that difference. It's the answer spoken by young and old, rich and poor, Democrat and Republican, black, white, Latino, Asian, Native American, gay, straight, disabled and not disabled – Americans who sent a message to the world that we have never been a collection of Red States and Blue States: we are, and always will be, the United States of America. It's the answer that led those who have been told for so long by so many to be cynical, and fearful, and doubtful of what we can achieve to put their hands on the arc of history and bend it once more toward the hope of a better day.

And to all those watching tonight from beyond our shores, from parliaments and palaces to those who are huddled around radios in the forgotten corners of our world – our stories are singular, but our destiny is shared, and a new dawn of American leadership is at hand. To those who would tear this world down – we will defeat you. To those who seek peace and security – we support you. And to all those who have wondered if America's beacon still burns as bright – tonight we proved once more that the true strength of our nation comes not from our the might of our arms or the scale of

our wealth, but from the enduring power of our ideals: democracy, liberty, opportunity, and unyielding hope [2].

Повторы в вышеприведенных абзацах демонстрируют желание оратора не только структурировать речь, но и служат для интенсификации действия, для синтаксического распространения текста, для создания ритмики и экспрессии высказывания.

В своей речи оратор обращается не только к гражданам США, но и к тем страждущим, которые надеются на справедливость и победу так называемых «демократических ценностей» во всем в мире, используя ряды однородных дополнений с повторяющимся местоимением *those*. Таким образом, достигается эффект «присоединения» аудитории к позиции оратора. Семантическая подгруппа победы «американской мечты» выражена элементом *It is the answer*.

Ораторы довольно часто используют риторический вопрос как эффективное средство убеждения, предоставляя аудитории возможность воспринять высказывание как свое. А.Н. Баранов, изучая риторические вопросы, отмечает, что «Риторические вопросы – это специфический способ подачи тезисов или аргументов» [3, с. 84]. Таким образом, аудитория вовлекается во внутренний диалог с оратором и становится на его сторону. В своей речи против войны в Ираке Б. Обама неоднократно использует как прием повтора, так и риторический вопрос

You want a fight, President Bush? Let's fight to make sure our so-called allies in the Middle East, the Saudis and the Egyptians, stop oppressing their own people, and suppressing dissent, and tolerating corruption and inequality, and mismanaging their economies so that their youth grow up without education, without prospects, without hope, the ready recruits of terrorist cells.

You want a fight, President Bush? Let's fight to wean ourselves off Middle East oil, through an energy policy that doesn't simply serve the interests of Exxon and Mobil [3].

Риторический вопрос в данном примере усиливает эмоциональное напряжение. Обама демонстрирует свое возмущение и хочет вызвать подобные эмоции у аудитории.

В речах и выступлениях Д. Трампа, нынешнего президента США, часто используется риторический вопрос как средство экспрессивности и давления на публику.

Remember when you were told that you could keep your doctor, and keep your plan? We now know that all of those promises have been broken [4].

В данном случае Д. Трамп иронично намекает на провалившуюся и не нашедшую у конгресса поддержки медицинскую программу, призывая аудиторию подтвердить своим опытом отсутствие должной медицинской помощи в стране. Политик задает конгрессмену вопрос, ответ на который всем известен. Данный риторический вопрос помогает оратору усилить наступательный характер выступления, получить поддержку аудитории [4].

В результате проведенного анализа можно сделать выводы, что экспрессивность представляет собой лингвистическую категорию, которая в полном

объеме реализуется в текстах устных выступлений и является совокупностью признаков целого текста, благодаря которой автор выражает субъективное отношение к содержанию или адресату речи. Исследуемые тексты устных выступлений характеризуются наличием в них таких экспрессивных синтаксических конструкций, как параллелизм, повтор, риторический вопрос, однородные члены. Таким образом, экспрессивные синтаксические конструкции, характерные для устного текста, можно разделить на три группы: тропы, фигуры речи, а также собственно экспрессивные синтаксические конструкции.

Таким образом, несомненна роль рассматриваемых конструкций в устной деловой речи. Однако ведущим в этом процессе является и открытое авторское Я, которое позволяет органически включить данные конструкции в повествование от первого лица, но лишает их роли единственных сигналов звучащей речи. Анализ функционирования синтаксических конструкций свидетельствует также о разнообразии их использования у разных авторов и о широких возможностях проявления авторской индивидуальности и повышения выразительности и экспрессивности в текстах устных деловых выступлений.

Что касается заключения, оно является важнейшей частью в композиционно-структурной организации текста устной деловой коммуникации. Именно в нем раскрывается окончательный смысл всего выступления, подводятся итог всего сказанного в основной части, намечаются перспективы развития данной темы, дается авторская оценка проблемы и пути ее решения. Также, прослеживается широкое использование клишированных словосочетаний, характерных для этой части текстов. При анализе текстов устной деловой коммуникации выделяются клишированные фразы, которые употребляются ораторами на стыке двух тематических рядов: основная часть и заключительная часть. Подобные фразы сигнализируют о том, что оратор переходит к заключительному тематическому ряду речи, например: *in conclusion, finally, finishing the speech, in the end, just concluding, in closing, before closing...* (таким образом, в заключение, подводя итог сказанному..., закончить выступление я хотел бы... и др.)

В заключительной части выступления ораторы нередко выражают благодарность за внимание и приглашают слушателей принять участие в дискуссии, задавая вопросы по теме выступления.

Again, **my thanks to** The City Club for inviting me to join you today. I look forward to your comments and questions.

On behalf of IBM, **I wish you and your company success-** as we move forward into the new era of e- business on demand. Thank you, and have a great conference.

В заключении кратко повторяются основные идеи выступления, что делает текст цельным и связным. Более того, дается авторская оценка событиям, явлениям, о которых идет речь в выступлении, предлагаются рекомендации по решению определенных проблем, подводятся итог всему сказанному ранее, делаются краткосрочные и долгосрочные прогнозы, содержится эмоционально-экспрессивный призыв к каким-либо действиям, выражается благодарность за внимание.

Библиографический список

1. *Vital Speeches of the Day*. Vol. 67, Issue 20, 2000.
2. Баранов Е.Н. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога. Е.Н. Баранов, Г.Е. Крейдлин. *Вопросы языкознания*. 1992; 2: 84 – 99.
3. Barack Obama Speech – Against Going To War With Iraq (Wednesday, October 2, 2002 Chicago anti-Iraq war rally).
4. Donald Trump Speech- Address to a joint session of congress. Feb. 28, 2017.

References

1. *Vital Speeches of the Day*. Vol. 67, Issue 20, 2000.
2. Baranov E.N. Illokutivnoe vyzhdenie v strukture dialoga. E.N. Baranov, G.E. Krejdlin. *Voprosy yazykoznanija*. 1992; 2: 84 – 99.
3. Barack Obama Speech – Against Going To War With Iraq (Wednesday, October 2, 2002 Chicago anti-Iraq war rally).
4. Donald Trump Speech- Address to a joint session of congress. Feb. 28, 2017.

Статья поступила в редакцию 10.04.19

УДК 81

Yagenich L.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Foreign Language Department № 4, Institute of Foreign Philology, V.I. Vernadsky Crimea Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: yagenich@mail.ru

ON THE ISSUE OF DETERMINING MEDICAL TRACT CONSTITUENT FEATURES. The article studies a problem of medical treatise studying. The analysis of scientific texts shows the linguistic units in various genres of scientific texts, certain types of texts are expressed. Linking the genesis of medical science and the extra-linguistic conditions of text formation, which describe the factors of cultural development, the level of social living conditions, historical events regarding the era. The work studies the process of formation of written English-language medical texts genres. The medical treatise has characteristics for distinguishing it as a genre, which is fundamental in the development of written scientific medical texts in English. Within the framework of the semiotic triad, constitutive features of scientific medical works are described on the material of English texts of the XVII, XVIII and XIX centuries. The article highlighted the structural and compositional characteristics of text construction, which is realized at the semantic, syntactic and pragmatic levels, through the use of language units with regard to the addresser's intentions and addressee needs.

Key words: treatise, written scientific medical text, text types, structural and compositional characteristics, semiotic triad, constitutive features.

Л.В. Ягенич, канд. пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков № 4, Институт иностранной филологии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, г. Симферополь, E-mail: yagenich@mail.ru

К ВОПРОСУ О ВЫДЕЛЕНИИ КОНСТИТУТИВНЫХ ПРИЗНАКОВ МЕДИЦИНСКОГО ТРАКТАТА

Статья посвящена проблеме изучения медицинского трактата. Анализ научных текстов показал, что посредством языковых единиц в различных жанрах научных текстов имеют выражение определенные типы текстов. Связав генезис медицинской науки и экстралингвистические условия текстообразования, которые описывают факторы развития культуры, уровень социальных условий жизни, исторические события относительно эпохи, обозначено воздействие на процесс формирования письменных англоязычных медицинских текстов различных жанров. Медицинский трактат имеет ряд характеристик, способствующих выделению его как жанра, который представляется основополагающим в развитии письменных научных медицинских текстов на английском языке. В рамках семиотической триады описаны конститутивные признаки научных медицинских текстов на материале англоязычных работ XVII, XVIII и XIX веков. В статье выделены структурно-композиционные характеристики построения текста, представленные на семантическом, синтаксическом и прагматическом уровнях. С учетом интенций адресанта с целью воздействия на адресата в трактатах реализуются языковые единицы.

Ключевые слова: трактат, письменный научный медицинский текст, типы текста, структурно-композиционные характеристики, семиотическая триада, конститутивные признаки.

Формирование общества, законы его организации, международное сотрудничество способствуют развитию приоритетных направлений в решении проблем комфортного проживания и условий продолжительности жизни человека. Достижения в медицинской науке раскрывают потенциальные возможности человека, что является сложной задачей многих поколений. Необходимость продолжения и развития научных идей последующими поколениями зависит от процесса текстообразования, влияющего на формирование жанров письменных англоязычных научных медицинских текстов. Данное явление, с одной стороны, обусловлено стремительным развитием медицинской науки, а с другой экстралингвистическими факторами текстообразования, такими как культурно-исторические события, обстоятельства социального характера.

Ю.М. Лотман говорит об изучении культуры и функций текста, которые меняются на синхронном и диахронном уровнях текста [1]. «Текстовый анализ не ставит себе целью описание структуры произведения; задача видится не в том, чтобы зарегистрировать некую устойчивую структуру, а скорее в том, чтобы произвести подвижную структуризацию текста (структуризацию, которая меняется на протяжении Истории)... Текстовый анализ не стремится выяснить, детерминирован данный текст, взятый в целом как следствие определенной причины; цель состоит скорее в том, чтобы увидеть, как текст взрывается и рассеивается в межтекстовом пространстве...» [2, с. 425]. Очевидным является то, что текстовый анализ построен на этом противопоставлении, а развитие медицинской науки имеет социально-исторический характер и письменное текстовое выражение.

Развивая идею В.И. Карасика о том, что культурными или ценностными доминантами, совокупность которых образует тип культуры, поддерживается и сохраняется мысль определенной культуры в языке [3, с. 169], отмечаем способность врачами-учеными передавать информацию последователям в рамках развития науки и культуры в определенный исторический период. Таким образом обеспечивается сохранность научных достижений человечеством в диахронии, в которой заложена интенция адресанта, воздействие на адресата и учитываются экстралингвистические факторы порождения текста.

Интерес к тексту появился у лингвистов с 20-е годы XX века. Изучением текста, как лингвистического феномена, занимались Т.Г. Винокур, Е.В. Падучева, М.И. Откупщикова, И.Р. Гальперин, Б.М. Гаспаров, Е.С. Кубрякова, О.И. Москальская, Е.А. Реферовская и другие ученые. Согласно определениям в ряде исследований (Р. Барт, И.Р. Гальперин, Е.С. Кубрякова), текст является объединенной смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которых являются целостность и связность. Л.В. Селезнева расширяет понятие текста, формулируя требования к «текстуальности»: внешняя связанность, внутренняя осмысленность и возможность своевременного восприятия. Признаки текстуальности определены: когезию, когерентность, интенциональность, адресованность, информативность, ситуативность, интертекстуальность – все это является результатом речетворческого процесса. При этом, обозначена значимость влияния на формирование текста внелингвистических факторов: целей адресата и адресанта, фоновых знаний, этнических и культурных особенностей и т. п. [4].

По мнению Т.М. Николаевой, при изучении текста необходимо приоритетно рассматривать вопросы, связанные со сферой и ситуацией общения, которые определяют условия «правильной» коммуникации [5]. В подтверждение данной точки зрения обращаемся к исследованию Н.С. Болотнова, который соотносит речевую организацию текста с конкретным содержанием текста, авторской интенцией и его коммуникативно-прагматическим эффектом [6, с. 72].

Текст включает в свернутом виде не только все элементы коммуникативного акта, а также их интерпретацию, где в плане языковой диахронии характеристиками текста признаются достоинство, предполагающее сообщение истины, и норма, которая определяется идеологическим достоинством текста [7, с. 428]. Текст строится по определенным культурно-письменным законам, посредством употребления языковых единиц, которые, по мнению М.Я. Дымарского, определяются формами языкового воплощения структурных компонентов авторского замысла, и образованы на основе компонентов текста и имеют относительную автономность, синтаксическую замкнутость, временную устойчивость [8].

Как известно текст рассматривается и как культурное явление, например: «Являясь культурным и языковым знаком, текст также имеет универсальные, так

и специфические национальные черты структурной организации. История языка во многом может найти свое объяснение в истории текста...» [7]. На основании изложенного нетрудно сформулировать два представления о тексте как статическом и динамическом продукте дискурса. Необходимо отметить, что выделено три основных условия существования текста: выраженность, ограниченность, структурность тексты, которые имеют осмысленную совокупность словесных знаков [9, с. 97].

В продолжение вышеупомянутых исследований, актуальным для данной работы является включение основных положений и характеристик текста в работах В.И. Карасика: «1) текст есть результат, а не процесс речи и обычно зафиксирован в письменной форме, 2) текст – это интенциональное произведение автора, обращенное к адресату, 3) существуют различные типы и жанры текстов, 4) существуют фундаментальные характеристики, свойственные всем текстам, – текстовые категории» [8, с. 188]. «Для лингвистики текста (в отличие от стилистики текста) существенным является вопрос о тексте как процессе, и здесь структурная модель описания текста как самодостаточного герметичного образования становится недостаточной, возникает необходимость учета обстоятельности общения и характеристик коммуникантов, т. е. требуется переход к коммуникативной модели представления текста» [10]. Коммуникативная функция научного текста реализуется посредством текстовых стратегий передачи информации по итогам выполнения исследований и, реализуя интенции адресанта, воздействует на адресата, что указывает на интегрирование прагматической функции [11].

В исследованиях Ю.Н. Караулова, Д.С. Лихачева, Ю.С. Степанова, Дж. Лемке, И. Таавитсайнен обоснованным остается интерес к проблемам порождения, построения текстов, а также способам реализации интенций. Наряду с этим В. И. Карасик отмечает, что культура реализуется в определенных образах и значимых смысловых последовательностях – текстах, что вошло в аксиоматику культурологии, поэтому исследуются соответствия между типами культуры и типами текстов, в которых определяются различные типы текстов по их культурогенной значимости – это требует отдельного детального изучения, что не представляется возможным выполнить в рамках этой статьи [12].

Для данного исследования представляет интерес выделение текстообразующих факторов с точки зрения типологии текстов: уникальность и результативность, которые выражают коммуникативное поведение с соответствующими цивилизационными доминантами в истории культуры [12, с. 24]. Фактические исследования научных достижений в области культурологии подтвердили, что национально-социальные, культурные и исторические особенности текста имеют языковое выражение [13], отражающееся в письменных научных медицинских текстах.

Так, В.Ж. Келле, специалист в области социальной философии и культурологии, в своих исследованиях обосновывает значимость гуманистической направленности развития и существования человечества путем достижения гармонии между интеллектуальной и духовной культурой [13, с. 70]. В нашей работе идея В.Ж. Келле относительно текстов получает дополнительную интерпретацию с позиции текстовой академичности:

- формирование научных текстов связано с передачей информации от поколения к поколению. Например, изучение процесса национализации науки (XV-XVI века), имеет письменное выражение в англоязычных медицинских трактатах;
- возникновение текстов связано с книгопечатанием. В данном случае следует говорить о стандартах, жанрах, типах, которые реализуются в содержании и форме текстов. Примером таких текстов могут служить монографии, диссертации, статьи, учебники и т. п.
- развитие процесса создания текстов обусловлено эпохой цифровизации и тенденциями к глобализации, универсализации языковых норм и форм. В условиях интернет-существования текстов наблюдаем гибридное сочетание разных жанров, при этом текст продолжает выполнять информативную функцию передачи и популяризации знаний и результатов исследований.

Цель данной статьи – рассмотреть текст, который служит источником передачи информации об уровне развития медицины в определенный исторический период, а также передачи опыта и знаний от врача ученикам.

В трактатах с XVI века очевиден процесс национализации в науке, что отобразено в англоязычных медицинских трактатах. И. Таавиайнен, исследуя медицинские тексты, определяет трактат как основополагающий жанр последующих медицинских текстов, в которых имеется описание симптоматики, состояния здоровья пациентов и рекомендации об оказании медицинской помощи при заболеваниях [14]. Поскольку жанры текстов являются элементом действительности, фактом общественного сознания и инструментом научного описания [15], то находим подтверждение тому, что медицинский трактат является жанром письменного научного медицинского текста, в котором основная функция представляется как передача опыта и результатов исследований врачей определенного исторического периода в развитии медицинской науки. В процессе развития медицины, национальной и мировой истории определяется объективное время письменного научного текста [3]. Трактаты оформлялись по требованиям и нормам времени той страны, в которой научная работа выполнялась и была написана [16]. По этому поводу Г.Г. Матвеева пишет, что «... на уровне текста осуществляется прагматически ориентированный выбор языковых средств» [17, с. 144], который способствует реализации коммуникативной функции текста: введение новых значений в широкие познания адресата. Таким образом, процесс текстообразования зависит от намерений как адресанта, так и адресата, формирующихся профессионалов в определенных социокультурных условиях на определенном этапе развития науки и общества, – это определяет коммуникативную составляющую текста (адресант – предмет речи – адресат).

Рассмотрим трактат как жанр медицинских текстов на материале англоязычных научных работ XVII [18; 19; 20; 21], XVIII [22; 23], XIX веков [24; 25]. С целью описания конститутивных признаков в рамках семиотической триады. Благодаря развитию книгопечатания и процессам цифровизации медицинские трактаты являются доступными для изучения и анализа, представлены на следующих Интернет-ресурсах: корпус напечатанных редких книг Google Books; электронная библиотека Конгресса: <http://findingaids.loc.gov/browse/dates/1001>; <https://ia800500.us.archive.org>; <https://library.sydney.edu.au/collections/rare-books/online-exhibitions/medicine/celsusmedicine.html>; <https://library.sydney.edu.au/collections/rare-books/online-exhibitions/medicine/BaconCure1683p16.jpg>; <http://image.ox.ac.uk/>;

Медицинский трактат является прецедентным текстом, который общеизвестен в профессиональной сфере и представляет собой исследовательские достижения исторического развития определенной страны в сфере медицины. Многократное обращение к текстам медицинского трактата позволяет определять его как прецедентный текст [16], который является опубликованным продуктом научных результатов деятельности ученого, а его письменная форма представляет поэтапный процесс написания работы с целью информирования адресанта о научных наблюдениях, исследованиях и достижениях [26, с. 23]. Медицинские трактаты, имеющие лингвистические и стилистические характеристики, обусловлены историческим развитием медицинской науки. Они соответствуют интенциям врача-ученого в традициях написания текстов для целевой аудитории [14, с. 6], отображаются в различных типах текста.

В рамках функционально-смысловой типологии, предложенной О.А. Нечаевой, выделяем такие типы медицинских текстов: описание, повествование, рассуждение [27]. Анализ трактатов [18 – 25] показал, что в медицинских трактатах встречаются все типы текстов. Приведем примеры:

1) текст описание – «The heart and vessels are very active in inflammations; and as their structures and actions have not hitherto been understood, I have subjoined to the natural history of the blood an account of the structure of the heart and vessels, together with their actions in the machine; to which I have added one use of the absorbents not hitherto known» [22, с. 30];

2) текст с элементами повествования – «On the south side of the Thames the water works all obtain their supply from that river, at parts where it is much polluted by the sewers; none of them obtaining their water higher up the stream than Vauxhall Bridge, – the position of the South London Water Works. Now as soon as the cholera began to prevail in London, part of the water which had been contained in the evacuations of the patients would begin to enter the mains of the Water Works : whether the materies morbi — of cholera, it has been shewn, there is good — reason for believing is contained in the evacuations, would ... » [26, с. 23].

3) текст с элементами рассуждения – «Whereas , I am perfwaded, were men as careful ia preferring their Health , as they are fo Uicitous for the recovery of it, they might often multiply the Suniim of their Years, and live the Product without Diieale» [21, с. 10], необходимо обозначить рассуждение с элементами аргументации – «Many operations may be so performed as to admit of parts uniting by the first intention; but the practice should be adopted with great circumspection the mode of operating with that view, should, in ad cases, be a secondary, and not a first, consideration, which it has un- luckily been too often among surgeons. In cases of cancer, it is a most dangerous attempt at refinement as to unite them perfectly by these means; such edges are therefore obliged to take another me- thod of healing. If kept moist, they Will in-flame as deep between the cut surfaces as the blood fails in the union, and there suppurate and granulate; but if the blood is allowed to dry and form a scab between, and along the cut edges, then inflammation and suppuration of those edges will be prevented, and this will complete the union, as will be described by and by» [22, p. 371].

Как видно, в англоязычных медицинских трактатах имеются примеры различных типов текстов, которые могут быть логично организованы в один научный труд, являющиеся фундаментом развития медицинских текстов: документных, научных, популярных, учебных. Присутствие вышеупомянутых типов текстов в медицинском трактате отображают механизм лингвистических изменений текстов в динамике жанров. Текст трактатов является целостной структурой. В композиции такого текста посредством определенных лингвистических единиц реализуются стратегии: пояснения, уточнения, разъяснения, обоснования. Важно отметить, что для трактатов характерны следующие композиционные блоки:

1) заголовок: «Treatise. The Blood, Inflammation, And Gun-Shot Wounds» [16], там же в тексте находим и заглавия частей трактата;

2) оглавление, которое может быть как в начале книги [21; 23; 24; 26], так и в конце [22], или может отсутствовать [19; 24].

3) вступление (введение, зачин, экспозиция): «Intoduction» [22], хотя в трактатах нередко встречается, предшествующая введению напечатанная аннотация, «Advertisement» [23] – текст в письменной форме, где ученый описывает собственные переживания, планы и перспективы исследований «I have, in the Poffript, put my laft hand to a work, which in all probability I faall not further enlarge ; being perfwaded I can carry my refacearhes no further, with out launching into a field of conjecture and uncertainty...» [23, с. 3], также в трактатах имеется обращение к читателю «To the Reader» [22] и в «To the King» [22]; обращение к:

4) основная часть, которая имела определенную структуру, приемлемым считалось деление на несколько глав или разделов: «General principles of the blood», «Of the vascular system», «The adhesive inflammation» и т. д. [22];

5) заключение (выводы), которое указывало на завершенность изложенной информации. При этом следует отметить, что трактатам присуще некое логическое завершение излагаемой информации в разделах основной части, поскольку отдельного раздела «Выводы» к целому научному труду не писалось [18 – 25];

6) список использованной литературы [20; 25], который тоже не всегда присутствовал [22; 23]; при этом наблюдается имплицитное цитирование, отсылка к мнению авторитетного автора или указание на его труд в виде приписки.

7) Глоссарий. Причём указатель терминов начал появляться в работах с XVIII века [23];

8) факультативное иллюстрирование описаний теории [23].

В данной работе обозначены композиционные элементы письменного научного англоязычного медицинского текста, имеющие конститутивные признаки жанра трактата. Определение интенции написания трактатов дает представление о целях и задачах воздействия на адресата в письменном тексте.

Полагаем, что следующий этап анализа текстов XVII–XIX веков в рамках семиотической триады позволит выделить измерения смыслопорождения в письменных научных медицинских текстах на английском языке. В научных наследиях Ч. Морриса [28] и Ч. Пирса [29] выделяется три основных измерения, или уровня семиозиса: синтактики (отношения между знаками, «формального отношения знаков друг к другу»); семантики (отношения между знаком и тем, что он обозначает, «отношения знаков к их объектам», «смысл знака»); прагматики (отношения индивидов к тем знакам, которые они отправляют и принимают, или, наоборот, «отношение знаков к интерпретаторам»).

С учётом семиотической триады рассмотрим ключевые понятия семиотики, имеющие выражение следующим образом:

1) семантика характеризует отношение знака к своему объекту, раскрывая значение слова, словосочетания и т.п. Дж.Х. Миллер отмечает, что становление текстовой семантики предполагает вкладывание смысла в текст [30]. Рассмотрим в рамках исторических условий написания научной работы на примере трактатов, в которых анализ языковых единиц позволяет определить семантические и стилистические элементы заложенные адресантом в основной смысл.

В трактате находим оценочные высказывания и отражение генезиса медицины на определенном этапе развития медицинской науки. В качестве примера приведем: «If it was not fo generally remarked by the apothecaries in the country, it was owing to its being a difeafe little known» [23, с. 294].

Прагматическая функция языковых единиц в трактате реализуется посредством смысла, поскольку в тексте очевидным является отношение адресанта к явлениям или предметам, например: «The whole account feems pretty extraordinary. And I cannot help remarking, that the lofs of their teeth, and of the ufe of their limbs, in two years after drinking this water ...» [23, с. 312]. Опираясь на лингвопрагматику, находим подтверждение тезиса в общем положении семиотики [31, с. 187];

2) прагматика исследует отношения между знаками и адресантом посредством текстовых стратегий воздействия на адресата, которые выражаются в членении текста, порядке слов, семантической связности, что раскрывает функционирование лингвистических характеристик текста.

Вопросы прагматики текста неразрывно связаны с интенцией адресанта и композиционными характеристиками, способствующими достижению цели в восприятии текста.

Например, «If you take out the Heart of a Frog and lay it upon a Table, 'twill beat with a regular Syftole and Diaftole. for half an Honr atter, and fomctimes for a whole Hour, efpecially if it be expcs'd to the Heat of the Sun. Nay, if you cut the Heart in Pieces, thefe very Pieces will fnew you the regular Succellion of Syftole's and Diaft

le's» [20, с. 422], – адресант с помощью лексических средств и грамматических конструкций излагает собственные идеи: «Rest is another cause upon which the coagulation of the blood has been said to depend: and although this opinion be not true in the full extent in which it has been taken, I think that rest has greater influence in the change than any other circumstance whatever» [22, с. 27]. Отметим, что в каждом последующем столетии грамматические конструкции становятся сложнее, а предложения длиннее, что влияет на композицию текста. Возможно, это является признаками идиостиля, однако в рамках нашей статьи данный факт не подлежит исследованию.

В качестве примера приведем отрывок из трактата XVII века: «The Author of the first Treatise was our own Countryman, of whose Life I next give you some Account. The second was writ by a Foreigner, of whom also in its place I give you what I know. But their Books bespeak befit the Authors Worth; I therefore recommend the Perusal of them to your Consideration» [21, с. 14]. Из текста можно сделать выводы об уровне развития медицины, поскольку каждый раздел научного текста начинается с описания результатов полученных медицинских исследований того периода.

Прагматика текста XVIII века позволяет изучить систему языковых единиц и особенности их употребления, учитывая функции речевого акта, что не наблюдалось в работах более раннего периода. В качестве примера приведем отрывок с трактата: «So far it appears as a simple fluid, in which light I shall first consider it; though we shall find hereafter that it is composed of two substances, which, in many of our experiments, separate» [22, с. 54]. В этом примере находим описание медицинского достижения, которое указывает на развитие науки, подтверждающееся выделением сыворотки как второй части крови. Описания и пояснения представлены сложными предложениями, с большим количеством уточнений, поэтому невозможно изучать прагматику текста, не учитывая особенности его синтактики.

В ряде лингвистических исследований прагматика текста представлена как уровень строения текста, который в узком смысле этого слова отображает грамматическое его строение [32; 21]. В словаре лингвистических терминов прагматика определяется как «... один из планов или аспектов языка, выделяющий и исследующий единицы языка в их отношении к тому лицу или лицам, которые пользуются языком. Ср. семантика (В 3 зн.), синтактика» [31, с. 344]. В данном определении для нас важны следующие моменты: сравнение с синтактикой и семантикой, а также указание на значимость тех лиц, которые пользуются языком. При сравнении с семантикой выясняется, что семантика и прагматика могут быть противопоставлены синтактике как план содержания плану выражения;

3) синтактика раскрывает композицию и структуру текста, в том числе трактата; изучает образование знаковых систем, которые имеют форму выражения – текст наполненный смысловыми структурами [33].

В трактатах предложения разной сложности и знаки пунктуации способствуют передаче информации. Например, в трактате XVII века предложения сложные и распространенные, со вставными словами и уточняющими оборотами, – «Some Stimuli are fingle, or fimple, and some are accompany'd with a Ferment. The former are such as impart none of their Substance to the Humours within, when the

tear, redden, and pain the Part 5 such are fearing with a hot Iron, Frictions, Cupping-Glasses, whether limple or fcarrify'd, and the like» [9, с. 428], XVIII век – «In this there could be no deception, as there was no buff, or size: for if there had been size at the top of the coagulum, it might have been supposed that this fluid, which appeared so soon after bleeding, had been the coagulating lymph, and that the serum had been separated in the act of coagulation as usual» [22, с. 54], XIX век – «Whilst its matter almost of certainty that intestinal worms are in this way communicated, it is never possible to trace the communication from one person to another: hence, if this be the mode of the propagation of cholera, there must often be great difficulty in detecting it» [25, с. 9].

Анализируя особенности трактата, в котором языковая личность представляет единое смысловое пространство, которое раскрывает раннее приобретённые знания, опыт, результаты исследований, реализуя многомерную организацию функциональных признаков текста: информативность, обобщенность, точность описания, анализ материалов, аргументативность, оценку и максимальную объективность, которое иллюстрируется логичностью и продуманностью, – все это соответствует законам определенного исторического развития медицинской науки. Жанр трактата демонстрирует полноту временной и информационной картины, которая посредством языковых единиц позволяет выделить конститутивные признаки письменного научного медицинского трактата: семантические, прагматические, синтактические.

У А.Б. Соломоника, последователя идей Ф. де Соссюра, который определяет онтологическую и семиотическую реальности, при этом находим объяснение тому, что в процессе познания онтологической реальности содержание семиотической реальности, которая раскрывает знаки и знаковые системы [34]. В связи с этим, изучая коммуникативное взаимодействие в медицинских трактатах, прежде всего прибегаем к анализу языка и языковых систем, являющееся содержанием семиотической реальности, которая имеет семантическое, прагматическое, синтактическое выражение, в рамках нашего исследования, также и научно-историческое. Таким образом, в процессе порождения текста, относительно эпохи и прогресса развития медицинской науки, происходит воздействие на адресанта посредством языковых единиц. Текст трактата является формой передачи смысла с помощью синтеза знаков семиотической системы с целью воздействия на адресата.

Таким образом, в данной статье рассмотрены конститутивные признаки трактата, который является формой реализации семиотической реальности, описывающей характеристики построения текста на семантическом, синтактическом и прагматическом уровнях, что реализуется посредством использования языковых единиц разного уровня, а также с учетом иллюкативно-перлокутивного эффекта. Анализ трактатов иллюстрирует алгоритм изложения научных медицинских исследований в письменной форме. Наблюдается процесс жанрообразования медицинских научных текстов на английском языке, в которых обосновано функционируют различные типы текстов. Данный процесс отображает закономерности формирования письменного научного медицинского текста с XVI века.

Библиографический список

1. Леута О.Н. Ю.М. *Лотман о трех функциях текста*. Под редакцией В.К. Кантора. Москва: РОССПЭН, 2009: 294 – 309.
2. Барт Р. Текстовый анализ одной новеллы Эдгара По. *Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика*. Москва: Прогресс, 1989
3. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
4. Селезнева Л.В. К вопросу о соотношении текста и дискурса *Вестник СВФУ*. 2014. № 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sootnoshenii-teksta-i-diskursa> (дата обращения: 04.02.2019)
5. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 8. Лингвистика текста. Составление, общая редакция и вступительная статья Т.М. Николаевой. Москва: Прогресс, 1978.
6. Болотова Н.С. *Коммуникативная стилистика текста как одно из направлений современной стилистики*. Лингвистика речи. Медиастилистика. Москва: Флинта: Наука, 2012.
7. Акимова Э.Н. Историческая лингвистика текста: инновационные подходы в исследованиях. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*, 2010; 4 (2): 427 – 430.
8. Дымарский М.Я. *Проблемы русского текстообразования: сверхфразовый уровень организации художественного текста*: Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 1999.
9. Успенский Б.А. *Ego Loguens: Язык и коммуникативное пространство*. Москва: Российский гос. гуманитарный ун-т, 2007.
10. Карасик В.И. Дискурология как направление коммуникативной лингвистики. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2016; 1 (21). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursologiya-kak-napravlenie-kommunikativnoy-lingvistiki>
11. *Quasthoff U.M. Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen. Dialogforschung*. Düsseldorf: Schwann, 1981.
12. Карасик В.И. *Языковые ключи*. Волгоград: Парадигма, 2007.
13. Келле В.Ж. Процессы глобализации и динамика культуры. *Глобализация и гуманитарное знание*. 2005; 1.
14. Taavitsainen I., Source P.P. *Early Science and Medicine*. The Vernacularization of Science, Medicine, and Technology in Late Medieval Europe? 1998; Vol. 3; No. 2. Available at: <http://www.jstor.org/stable/4130415>
15. *Педагогическое речеведение. Словарь-справочник*. Изд. 2-е, испр. и доп. Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. Москва: Флинта, Наука, 1998.
16. Taavitsainen I. Medical Case Reports and Scientific Thought-styles. *Revista de Linguas Fines Especificos*. 2011; 17.
17. Матвеева Г.Г. *Актуализация прагматического аспекта научного текста*. Ростов-на-Дону: Издательство ростовского университета, 1984.
18. Helkiah C. *Mikrokosmographia: a description of the body of man*. London: Printed William Leggard dwelling, 1615. Available at: <https://sceti.library.upenn.edu/sceti/printedbooksNew/index.cfm?TextID=crooke&PagePosition=3>
19. Morton R. *Phthisiologia or a Treatise of Consumptions*. London: 1694. Available at: <https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:778151981>
20. Baglivi G. *The Practice of Phyltick Reduc'd to the ancient Way of Observations Containing a juft Parallel between the Wisdom and Experience of the Ancients, And the Hypothenys of Modern Physicians, Intermix'd with many Pratical Remarks upon most Diftempers*. (Second Edition), London: Printed for D. Midwint'r, B. Lintot, G. Strahan, J. Round, W. Taylor, J. Osborn, and J. Clark, 1696.
21. Bacon R. *Arrais M. The Cure of Old Age, AND Prefervation of Youth. A Phycal Account of the Tree of Life*. London: Printed for Tho, Fiefljer at the Angel and Crown and Edward Evets at the Green Dragon. In S. Panls Church-yard, 1683.
22. Hunter J. *Treatise The Blood Inflammation And Gun-Shot Wounds*. London: Printed For Sherwood, Gilbert, And Piper, Paternoster-Row, 1828.

23. Lind J. *Treatise On The Scurvy. In three parts. Third Edition.* London: Printed for S. Crowder, D. Wilson and G. Nicholls, T. Cadell, T. Becket and Co. G. Pearch, and W. Woonfall, 1772.
24. Simpson J.Y. *The Employment Of Anaesthetic Agents In Midwifery And Suegery.* Edinburgh: Sutherland And Knox, London: Samuel Highley, 1847. Available at: <https://ia800500.us.archive.org/19/items/cureofoldagepres0102baco/cureofoldagepres0102baco.pdf>
25. Snow J. *On The Mode Of Communication Of Cholera.* London: Wilson and Ogilvy, 1849.
26. Короткина И.Б. *Академическое письмо: процесс, продукт и практика.* Москва: Издательство Юрайт, 2017.
27. Нецаева О.А. *Функционально-смысловые типы речи: описание, повествование, рассуждение.* Москва: Просвещение, 1999.
28. Моррис Ч.У. *Основания теории знаков. Семиотика.* Под общей редакцией Ю.С. Степанова. Москва: Радуга, 1983.
29. Пирс Ч.С. *Начала прагматизма.* Перевод с английского, предисловие В.В. Кирыщенко, М.В. Колопотина. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.
30. Miller G.A. *Language and Communication.* New York: McGraw-Hill. 1951.
31. Матвеева Т.С. *Полный словарь лингвистических терминов.* Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
32. Колшанский Г.В. *Текст как единица коммуникации.* Проблемы общего и германского языкознания. Москва: Издательство Моск. ун-та, 1978.
33. Садченко В.Т. Текст как объект лингвистической семиотики. *Вестник Челябинского государственного университета: Филология. Искусствоведение.* 2009; Выпуск 29.
34. Соломоник А.Б. *Язык как знаковая система.* Изд. 2-е. Москва: Книжный дом «Либроком», 2010.

References

1. Leuta O.N. Yu.M. *Lotman o treh funkcijah teksta.* Pod redakcij V.K. Kantora. Moskva: ROSSP'EN, 2009: 294 – 309.
2. Bar R. *Tekstovoj analiz odnoj novelly 'Edgara Po. Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika: Po'etika.* Moskva: Progress, 1989
3. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs.* Volgograd: Peremena, 2002.
4. Selezneva L.V. K voprosu o sootnoshenii teksta i diskursa'e *Vestnik SVFU.* 2014. № 5. Available at: [https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sootnoshenii-teksta-i-diskursa-\(data-obrascheniya:04.02.2019\)](https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sootnoshenii-teksta-i-diskursa-(data-obrascheniya:04.02.2019))
5. Nikolaeva T.M. Lingvistika teksta. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike.* Vyp. 8. Lingvistika teksta. Sostavlenie, obschaya redakciya i vstupitel'naya stat'ya T.M. Nikolaevoj. Moskva: Progress, 1978.
6. Bolotnova N.S. *Kommunikativnaya stilistika teksta kak odno iz napravlenij sovremennoj stilistiki.* Lingvistika rechi. Mediastilistika. Moskva: Flinta: Nauka, 2012.
7. Akimova E.N. Istoricheskaya lingvistika teksta: innovacionnye podhody v issledovaniyah. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo,* 2010; 4 (2): 427 – 430.
8. Dymarskij M.Ya. *Problemy russkogo tekstoobrazovaniya: sverhrazvovij uroven' organizacii hudozhestvennogo teksta: Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk.* Sankt-Peterburg, 1999.
9. Uspenskij B.A. *Ego Loguens: Yazyk i kommunikativnoe prostranstvo.* Moskva: Rossijsk. gos. gumanit. un-t, 2007.
10. Karasik V.I. Diskursologiya kak napravlenie kommunikativnoj lingvistiki. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki.* 2016; 1 (21). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursologiya-kak-napravlenie-kommunikativnoj-lingvistiki>
11. *Quasthoff U.M. Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen. Dialogforschung.* Düsseldorf: Schwann, 1981.
12. Karasik V.I. *Yazykovye klyuchi.* Volgograd: Paradigma, 2007.
13. Kelle V.Zh. Processy globalizacii i dinamika kul'tury. *Globalizacija i gumanitarnoe znanie.* 2005; 1.
14. Taavitsainen I., Source P.P. *Early Science and Medicine.* The Vernacularization of Science, Medicine, and Technology in Late Medieval Europe? 1998; Vol. 3; No. 2. Available at: <http://www.jstor.org/stable/4130415>
15. *Pedagogicheskoe rechevedenie. Slovar'-spravochnik.* Izd. 2-e, ispr. i dop. Pod red. T.A. Ladyzhenskoi i A.K. Mihal'skoj; sost. A.A. Knyaz'kov. Moskva: Flinta, Nauka, 1998.
16. Taavitsainen I. Medical Case Reports and Scientific Thought-styles. *Revista de Lenguas Fines Especificos.* 2011; 17.
17. Matveeva G.G. *Aktualizacija pragmaticheskogo aspekta nauchnogo teksta.* Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo rostovskogo universiteta, 1984.
18. Helkiah C. *Mikrokosmographia: a description of the body of man.* London: Printed William Leggard dwelling, 1615. Available at: <https://sceti.library.upenn.edu/sceti/printedbooksNew/index.cfm?TextID=crooke&PagePosition=3>
19. Morton R. *Phthisiologia or a Treatise of Consumptions.* London: 1694. Available at: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:7781519\\$1i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:7781519$1i).
20. Baglivi G. *The Practice of Phylick Reduc'd to the ancient Way of Observations Containing a juft Parallel between the Wisdom and Experience of the Ancients, And the Hypothenys of Modern Physicians. Intermix'd with many Pratical Remarks upon most Diffempers.* (Second Edition), London: Printed for D. Midwint'er, B. Lintot, G. Strahan, J. Round, W. Taylor, J. Osborn, and J. Clark, 1696.
21. Bacon R. *Arrais M. The Cure of Old Age, AND Prefervation of Youth. A Phyfical Account of the Tree of Life.* London: Printed for Tho, Flefjjer at the Angel and Crown and Edward Evets at the Green Dragon. In S. Panls Church-yard, 1683.
22. Hunter J. *Treatise The Blood Inflammation And Gun-Shot Wounds.* London: Printed For Sherwood, Gilbert, And Piper, Paternoster-Row, 1828.
23. Lind J. *Treatise On The Scurvy. In three parts. Third Edition.* London: Printed for S. Crowder, D. Wilson and G. Nicholls, T. Cadell, T. Becket and Co. G. Pearch, and W. Woonfall, 1772.
24. Simpson J.Y. *The Employment Of Anaesthetic Agents In Midwifery And Suegery.* Edinburgh: Sutherland And Knox, London: Samuel Highley, 1847. Available at: <https://ia800500.us.archive.org/19/items/cureofoldagepres0102baco/cureofoldagepres0102baco.pdf>
25. Snow J. *On The Mode Of Communication Of Cholera.* London: Wilson and Ogilvy, 1849.
26. Korotkina I.B. *Akademicheskoe pis'mo: process, produkt i praktika.* Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2017.
27. Nechaeva O.A. *Funkcional'no-smyslovye tipy rechi: opisanie, povestvovanie, rassuzhdenie.* Moskva: Prosveschenie, 1999.
28. Morris Ch.U. *Osnovaniya teorii znakov. Semiotika.* Pod obschej redakcij Yu.S. Stepanova. Moskva: Raduga, 1983.
29. Pirs Ch.S. *Nachala pragmatizma.* Perevod s anglijskogo, predislovie V.V. Kiruschenko, M.V. Kolopotina. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2000.
30. Miller G.A. *Language and Communication.* New York: McGraw-Hill. 1951.
31. Matveeva T.S. *Polnyj slovar' lingvisticheskikh terminov.* Rostov-na-Donu: Feniks, 2010.
32. Kolshanskij G.V. *Tekst kak edinica kommunikacii.* Problemy obschego i germanskogo yazykoznanija. Moskva: Izdatel'stvo Mosk. un-ta, 1978.
33. Sadchenko V.T. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskoy semiotiki. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta: Filologiya. Iskusstvovedenie.* 2009; Vypusk 29.
34. Solomonik A.B. *Yazyk kak znakovaya sistema.* Izd. 2-e. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2010.

Статья поступила в редакцию 06.03.19

УДК 821.111

Ostanina M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: maria-ostanina@yandex.ru*

JOHN BELL'S TRAVEL NARRATIVE ABOUT THE JOURNEY ACROSS THE ASIAN SPACE (1719-1721) AS A SOURCE FOR MATERIALS ABOUT SIBERIA IN EUROPE AND RUSSIA IN 18-19 CENTURIES. The research presents "Travels from St. Petersburg, in Russia, to diverse parts of Asia" (1763), a work of a Scottish diplomat and a traveler John Bell, and comments on the part of the book that is dedicated to his journey in Tartary and Siberia that took place in 1719. The material of the study reveals high popularity of Bell's travelogue that was published in 18 century in 5 different languages both in Britain and in Europe. The researcher finds out that some European explorers treated Bell's work as the first source to learn particular aspects about the Turkic people. The study highlights images of Tartary and Siberia in the book, which include such component in their contents as territories that had been conquered. The author of the paper believes that Bell's understanding of what Siberian space is influences its perception by Westerners through the notion of *ultima Thule*, which is interpreted in the context of Siberia as a remote territory that is found far from civilization. The conclusion of the research is that J. Bell's book of 1763 produced a considerable impact on the next generation of British travelogues of 19 century.

Key words: John Bell from Antermony, British travelogue, travels across Siberia in 18-19 centuries, Tartary, notion of *ultima Thule*.

M.A. Останина, *канд. фил. наук, доц. каф. иностранных языков и методики преподавания, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: maria-ostanina@yandex.ru*

ПУТЕВЫЕ ЗАМЕТКИ ДЖОНА БЕЛЛА О ПОЕЗДКЕ ЧЕРЕЗ АЗИАТСКОЕ ПРОСТРАНСТВО (1719-1721 ГГ.) КАК ИСТОЧНИК МАТЕРИАЛОВ О СИБИРИ В ЕВРОПЕ И РОССИИ В 18-19 ВЕКАХ

Статья знакомит с трудом шотландского дипломата Джона Белла "Travels from St. Petersburg, in Russia, to diverse parts of Asia" (1763) и той частью путевых заметок автора, описывающей его путешествие по Сибири в 1719 г. Статья выявляет большую популярность книги Дж. Белла, изданной уже в 18 веке на 5 языках как на его родине, так и в Европе. Исследование показывает, что травелог Дж. Белла стал для некоторых европейских ученых первоисточником не только о Сибири, но и о некоторых описанных тюркских народах. Прослеживается содержание образов Тартарии и Сибири, важным компонентом которых оказывается представление о завоевании этих территорий российским государством. Автор исследования считает, что представления Белла о сибирском пространстве повлияли на восприятие европейцев Сибири через понятие *ultima Thule*, т.е. территории наиболее отдаленной от цивилизации. В работе делается вывод о том, что книга Дж. Белла 1763 года издания оказала значительное влияние на содержание британских травелогов 19 века.

Ключевые слова: Джон Белл из Антермони, британский травелог, путешествия по Сибири 18-19 вв., Тартария, понятие *ultima Thule*.

В контексте исследования образа сибирского пространства британскими исследователями и путешественниками богатым материалом для анализа образа Сибири служат описания этой незнакомой для европейцев части света в травелоге Джона Белла, опубликованном впервые в 1763 г. под названием «Путешествия из Санкт-Петербурга по России в разные части Азии» (Travels from St. Petersburg, in Russia, to diverse parts of Asia). Издание шотландского врача Джона Белла (1691 – 1780) о путешествии из Санкт-Петербурга в Исфаган с 1715 по 1718 гг., а потом в Пекин в период с 1719 по 1721 гг. британский массовый читатель смог прочесть лишь 42 года спустя совершенных им путешествий. Статья ставит задачу рассмотреть причины популярности издания Белла, как на родине автора, так и в Европе, а также его роль в формировании образа Тартарии и Сибири в Европе в 18 – 19 веке. Работа содержит переводы оригинальных англо-язычных текстов на русский язык, сделанные автором статьи.

Двухтомный труд Белла в истории описания Сибири 18 – 19 веков британцами занимает важное место в первую очередь по тому, что собранный автором материал представляет собой одно из самых ранних представлений об этнографических, культурных и исторических аспектах Сибири, написанных британским путешественником. По данным «Энциклопедии Британика», живой отчет о поездках данной работы «во многом способствовал пробуждению у жителей запада интереса к вопросу о жизни людей в России и на востоке, особенно в Китае» [1]. Путевые заметки Белла тем более играют значимую роль в формировании представлений о Сибири среди британского и европейского сообщества, поскольку данная работа стала в отличие от некоторых других британских травелогов чрезвычайно популярным изданием, разошедшимся по Европе в 18 веке еще при жизни автора, как показывает наше исследование, в оригинальных британских переизданиях, так и в многочисленных переводных вариантах.

Факт того, что в Российской Империи начиная с 15 века прибывают многочисленные иностранцы для работы, совершения путешествий, изучения и описания ее пространств, культур и народов неудивителен. Вот как описывает притягательность России в глазах иностранцев А.П. Мюллер: «Мотивы, заставлявшие иностранцев ехать к нам очень разнообразны, но в основе всех лежал взгляд на Россию, как на золотое дно. К этому прибавлялись и другие побуждения: неудачно сложившаяся жизнь, преследования и травля врагов, наконец, увлечение неведомой, полудикой, загадочной страной, куда таких людей, как Перри, Белль, позднее Свинтон, Джонстон, манила возможность приключений и сильных ощущений» [2, с. 59]. Сам Дж. Белл пишет в предисловии о желании отправиться в путешествие по свету как юношеской мечте посмотреть на мир. В этом контексте осмыслить желание британцев к исследованиям и описаниям диковинных уголков света помогает вывод М.В. Озерова о культуре «героя-завоевателя, правителя мира» у представителей мощной Британской империи [3, с. 107].

Детали приезда Дж. Белла в Россию, объясняются самим автором путевых заметок на страницах предисловия первого тома, где он пишет, что, будучи в возрасте 23 лет, заручившись рекомендациями в 1714 году, он отбывает из Лондона в Санкт-Петербург и начинает работать при враче Петра Первого Роберте Арескине, или Эрскине [4, р. xiii]. Роберт Эрскин (1677 – 1718) как и Дж. Белл родился в Шотландии, от чего был рад посодействовать принятию на службу своего соотечественника. В 1718 году по возвращении в Санкт-Петербург из первого путешествия в Исфаган Дж. Белл узнает о смерти Р. Эрскина. К этому времени Белл заручился уважением российского посла, и после кончины Р. Эрскина его служба при Петре I продолжилась.

Вторая поездка Дж. Белла из Санкт-Петербурга до Пекина началась в июле 1717 года и длилась три года. В Шотландию Белл вернулся через год после женитьбы на русской женщине Mary Peters в 1746 году [5, с. 85].

Появление на свет двух томов путевого дневника не было, по словам самого автора, целью его путешествий, а явилось результатом сдержанного им слова, данного одному из хороших знакомых, который попросил поделиться своими впечатлениями о России и сопредельными странами с миром. Беллу потребовалось 4 года для того, чтобы собрать все материалы к первой публикации.

В лондонском издании «Национального словаря биографий» (1885) сообщается, что Дж. Беллу пришлось обратиться за помощью к шотландскому историку Уильяму Робертсону за помощью в оформлении своей книги. У. Робертсон не смог сам поучаствовать в написании книги или ее редакции, но посоветовал

Беллу избрать для книги модель, изобретенную Джонатаном Свифтом в его известном труде «Путешествия Гулливера». В словаре указывается, что в лондонском издании «Квартальное обозрение» (Quarterly Review) в 1817 году было отмечено, что совет Беллом был принят и имел хорошие результаты [6, р. 167].

При подготовке материалов к публикации автор «Путешествий» был знаком с тем, что некоторыми путешественниками путевые заметки писались, что можно назвать словами литературного критика 19 века В.Н. Майкова, в манере «эгоистической». В.Н. Майков называет эту манеру письма неудовлетворительной, свойственной туристу, объясняя ее таким образом: «Сущность ее заключается в том, чтобы вместо описания страны занимать читателя рассказами о собственных приключениях в пути и о личных обстоятельствах, интересных только для друзей и родных автора» [7, с. 198]. По собственному утверждению Дж. Белла, его труд лишен приукрашиваний (выдумок и преувеличений), обычно приписываемым путешественникам [4, р. xv]. Высоко оценивает труд Белла «Национальный словарь биографий»: «Отчет о своей поездке в Казань, через Сибирь до Китая, является самой насыщенной и интересной частью о его путешествиях» [6, р. 167]. Известный современный британский историк Энтони Кросс по поводу качества травелога Белла отмечает, что даже «привередливый» доктор Джонсон, написавший к книге вводную статью (в издании 1965 года), счел описание Дж. Белла «удовлетворительными» [8, с. 141].

Начиная с первого издания 1763 года в Глазго, книга Дж. Белла переиздавалась много раз не только в Британии, но и в Европе, на родине автора отдельные части издания неоднократно перепечатываются. За 18 и 19 века нами насчитывается как минимум 13 изданий. «Путешествия» переведены на такие языки Европы, как французский, голландский, немецкий и русский. Примечательно, что русское издание является переводом с французского М. Поповым, было переведено уже к 1774 году, но отпечатано в типографии только два года спустя.

Собранные нами сведения о переизданиях книги восстанавливают географию распространения труда Белла, которая включает как самые важные центры развития научной мысли Британии, так и важнейшие европейские страны, исследовательское сообщество которых активно интересовалось малоизученными восточными землями и стремилось совершать свои открытия в азиатском пространстве.

1. Издания Дж. Белла на английском языке.

Глазго, 1763 г. John Bell. Travels from St. Petersburg, in Russia, to diverse parts of Asia. Vol. 1. A journey to Ispahan in Persia, in the years 1715, 1716, 1717, and 1718. Part of a journey to Pekin in China, through Siberia, in the years 1719, 1720, and 1721. – 357 стр. Vol. 2: The continuation of the journey between Mosco and Pekin. To which is added (with special t.p.) a translation of the Journal of Mr. de Lange, resident of Russia at the court of Pekin, in the years 1721 & 1722. A journey from Mosco to Derbent in Persia, in the year 1722. A journey from St. Petersburg to Constantinople in the years 1737 and 1738. – 426 стр.

Лондон, 1764 г. Идентичное название. Том 1 – 387 стр., том 2 – 499 стр.

Дублин, 1764 г. Идентичное название.

Эдинбург, 1788 г. Идентичное название. Том 1 – 442 стр., том 2 – 554 стр.

Эдинбург, 1806 г. Travels from St. Petersburg, in Russia, to diverse parts of Asia. – 616 стр.

2. Издания Дж. Белла на французском языке.

Париж, 1766 г. Jean Bell d'Antermony. Voyages depuis St.-Petersbourg en Russie, dans diverses contrées de l'Asie; à Pekin..., à Ispahan en Perse..., à Derbent en Perse... à Constantinople... : On y a joint une description de la Sibérie & une carte des deux routes de l'auteur entre Moscov & Pékin. Trad. de l'Anglois par M***... avec des remarques historiques, géographiques. Том 1 – 407 стр., том 2 – 362 стр., том 3 – 335 с. Переводчик с английского – Eydons. Издание содержит дополнения и комментарии переводчика.

Париж, 1805 г. Voyage depuis St. Petersburg en Russie, dans diverses contrées de l'Asie. Переводчик с английского – J. Castera. Второй том оригинального издания представлен небольшим резюме.

3. Издания Дж. Белла на голландском языке.

Лейден, 1769 г. Reizen van Petersburg door verscheidene en wel de voornamste Gewesten van Asia. Uit het Engelsch vertaald door een Gezelschap van

Taelminnaeren. Том 1 – 410 стр., том 2 – 430 стр. Перевод осуществлен с английского издания.

Лейден, 1786 г. Идентичное название. Перевод осуществлен с английского издания. Объем двух томов вместе – 744 стр.

4. Издания Дж. Белла на русском языке.

Санкт-Петербург, 1776 г. Белевы путешествия чрез Россию в разныя азиатския земли, а именно: в Испаган, в Пекин, в Дербент и Константинополь. Часть 1 – 252 стр., часть 2 – 244 стр., часть 3 – 247 стр. Тираж издания составил 700 экз. Книга была отпечатана в 1774 г., но титульный лист из-за задержки вновь был перепечатан с новым годом издания. Перевод осуществлен с французского издания Михайло Поповым.

5. Издания Дж. Белла на немецком языке.

Гамбург, 1787 г. Dr. Johann Bells Reisen von Petersburg in verschiedne Gegenden Asiens nach Persien, Sina u. s. w. nebst desselben Kurzer Nachricht von dem Zuge nach Derbent in Persien unter Peter dem Grossen im Jahre 1722. Перевод осуществлен с английского. Переведенное издание меньше, чем издание на русском языке [9, с. 10].

Как видно из собранных нами данных, за полстолетия с года первого издания труда Дж. Белла его книга стала не только популярной на родине автора и за границей, но и стала доступной на пяти европейских языках, и только при жизни самого автора она вышла в шести изданиях, включая издание в России. Данный материал свидетельствует о крайне высоком интересе к путешествию Дж. Белла через Россию и пристальном внимании к теме востока в Британии и в Европе, а также о доступности самого материала для европейских читателей уже в 70-80-х годах 18 века. В период следующего столетия внимание британских читателей и исследователей запада обращается к материалам путешествий британцев нового поколения исследователей Российского государства. В частности, Сибири в 19 веке посвящены труды Р. Бремнера (1839), Ч. Коттрелла (1842), Т. Аткинсона (1858, 1860), Дж. Тронсона (1859), Л. Аткинсона (1863), А. Мичи (1864), Г. Сибома (1880), Г. Лансделла (1882), Г. де Уиндт (1892) и мн. др. путешественников.

Можно отметить, что в 19 веке как на западе, так и в России материалы Дж. Белла имеют особую ценность для специалистов в области истории азиатских стран и народов, и его имя становится весьма авторитетным. Приведем несколько примеров отсылок в своих работах на шотландского путешественника. В основательном труде «История монголов с 9 по 19 век» британского историка Г.Х. Ховорта указывается, что книга Белла послужила для него первым источником о каракалпаках [10, р. 1057]. Карл Риттер ссылается на Белла, когда пишет о названии озера Байкал [11, с. 5]. В работе «Китай» Эдварда Паркера, отмечается, что Белл дал «лучшее описание дел Олютов (Eleuths с Россией» [12, р. 36]. Другой именитый путешественник Дж. Флеминг называет его описания «доходчивыми и правдивыми» [13, р. 379].

На наш взгляд, в исследовании территорий Российской Империи и описании народов Сибири и Азии работа Дж. Белла имеет большое значение и оказывает влияние на последующее поколение путешественников конца 18 – 19 в. Очевидным для нас является факт того, что путевые заметки Белла взяты за основу для путешествия и труда под названием «Наземный маршрут по Сибири из Пекина в Петербург: через пустыни и степи Монголии, Тартарию и т.д.» путешественником А. Мичи [14], опубликовавшим описание своего путешествия в Лондоне в 1864 году. Автор спланировал свое путешествие так, словно поставил своей целью пройти тот же самый путь, что и Дж. Белл, лишь поменяв пункты отправления и назначения местами. Более того, в путевом дневнике А. Мичи часто упоминает имя уважаемого Белла, отмечая тем самым его вклад в описание посещенных им мест.

В России ученые знакомятся с материалами Дж. Белла не только по петербургскому изданию автора. Имеются работы со ссылками и на работу на французском языке. Так, например, большой труд фольклориста и востоковеда А.М. Позднеева «Образцы народной литературы монгольских племен» 1880 года содержит ссылку о кочевом образе жизни азиатских народов на Беллево издание, вышедшее в Париже [15, с. 138].

Изучение иностранных травелогов в русле имагологического подхода с выявлением авторского видения в不知оном для наблюдателя культурном, географическом пространстве «своего» и «чужого» является для современных междисциплинарных исследований чрезвычайно актуальным. Уже В.А. Бильбасов, видный российский историк 19 века, при анализе иностранных травелогов о России отмечал, как английский путешественник А. Свинтон местами описывает исключительность русской манеры смеха, но схожесть английской и русской молодежи относительно их энергичности и неумности [16, с. 464]. В современной науке с позиции имагологии материалы описания путешествий супругами Т. и Л. Аткинсонами изучены Т.П. Шастиной и М.А. Останиной [17]. Выявление признаков «свое» и «чужое» свойственно и нарративу Дж. Белла.

На пути из Санкт-Петербурга в Пекин Дж. Белл в составе императорской свиты пересекает мало знакомые территории для жителей запада Тартарию и Сибирь, называя первую словом *country* 'отцовская земля, страна, край, территория земли', а вторую *country* и *province* 'завоеванная земля, а значит, находящаяся

яся под правлением завоевателей', 'страна, территория, регион' (из английского словаря под ред. Ч. Ричардсона (1858): *country* 'the land that bears, the paternal land', 'a space, a tract, a region of land' [18, p. 173]; *province* 'a country conquered; and, consequently, – under the rule or government of the conquerors', 'a country, territory, region, district' [18, p. 634]) (о понятии Тартарии в европейском понимании см. [17, с. 66]). Для обеих местностей Дж. Белл называет столицы: Казань (Cazan) – в древности столица части Тартарии (anciently the capital of a part of Tartary) [4, p. 19] до присвоения ее Иваном Грозным, и Тобольск (*Tobolsky*) – столица этой обширной завоеванной территории и место резиденции губернатора (capital of this mighty province and the residence of the governor) [4, p. 184].

Один из самых ярких образов, рисуемых Дж. Беллом, возникает, когда затрагивается вопрос о колонизации зауральных территорий. Автор пишет, что Сибирь во многих отношениях – та же Мексика, а бедные народы Тартарии (the poor Tartars) – люди, напуганные вооруженными русскими, как некогда мексиканцы были напуганы прибывшими на континент испанцами [4, p. 177]. Таким образом, автор сопоставляет исторические события, связанные с завоеванием земель на разных континентах, и говорит как о Сибири, так и о Тартарии как о пространствах, лишившихся свободы. В британских травелогах 19 века к данному образу захваченной территории добавится еще один признак – место ссылки для заключенных. В предисловии к лондонскому изданию книги на английском языке «Открытие Сибири» (1858) польской писательницы Е. Фелинкой, оказавшейся в сибирских краях по причине ссылки, сибирское пространство грозно называется тюрьмой: Сибирь – «район суровый по природе, и не только своим названием синонимичен, но в фактическом смысле соответствует огромной тюрьме – местоположение его ассоциируется в наших умах с самыми шемящими (poignant) душу страданиями человека» [19, p. v].

В путевых заметках Дж. Белл поднимает вопрос об уровне цивилизации в увиденной им бескрайней Сибири, за названием которой в 19 веке закрепляется образ, выражаемый понятием *ultima Thule*. Это латинское выражение в сибирском контексте приобрело новое значение наиболее отдаленного от цивилизации пространства. Так, ожидания Дж. Белла увидеть дикую суровую страну прослеживается в описаниях народов Тартарии: «черемисы, чуваша кажутся безобидными людьми» (Tzerimish, Tzoowash seem to be an inoffensive kind of people) [4, p. 21]; «калмыки (т.е. казахи – примечание наше) не такой дикий народ, как их обычно представляют» (the Kalmucks are not such savage people as they are generally represented) [4, p. 197]. Указание на бедность местных племен сопровождается отсылкой к их гостеприимству: «барабинцы – жалкий и бедный народ» (Barabintzy are a poor and miserable people) [4, p. 202]; «барабинцы – очень гостеприимны» (Barabintzy are very hospitable) [4, p. 206]. Подобная модель компенсации отрицательного смысла через последующее указание на доброту, простодушие и гостеприимство применяется в последующем во многих травелогах. Экономическая неразвитость местности подчеркивается автором через описание трудностей передвижения, где дороги долгие, а иногда отсутствуют (so long and unfrequented roads) [4, p. 159] или вообще не приспособлены к передвижению (disagreeable travelling on rough roads) [4, p. 161].

При описании встреч со шведскими заключенными, прочитывается авторская мысль о том, что иностранцы способствуют привнесению цивилизации в эти отдаленные восточные края: главным образом культурный «импорт» происходит через музыкальное искусство. Пребывая в сибирском пространстве, Дж. Белл посещает концерты, на которых с удивлением обнаруживает разнообразие музыкальных инструментов для этой части света [4, p. 187]. Подробнее наблюдения Дж. Белла относительно жизни шведской диаспоры рассмотрены в статье Е. Главвацкой и Г. Торвальдсена [20, p. 223].

Знакомая с бытом и мировоззрением тюркских народов, Дж. Белл деликатно «подсмеивается» над некоторыми рассуждениями по поводу быта европейца из уст кочевых людей: «Забавно слышать, как они (калмыки) сочувствуют тем, кто прикован из-за своего жилья к одному месту, обрекая себя тем самым на труд, который они воспринимают как великое рабство» (It is entertaining to hear them commiserate those who are confined to one place of abode and obliged to support themselves by labour, which they reckon the greatest slavery) [4, p. 196 – 197], или откровенно отвергает отдельные духовные представления: шаманы барабинцев – фокусники, они претворяются, что общаются с духами» (shamans and priests are conjurers; they pretend to correspondence with shaytan) [4, p. 206].

Травелог шотландского врача и дипломата о путешествиях сначала в Персию, а потом в Китай через азиатскую часть России в начале 18 века не мог не привлечь внимания как своих соотечественников, так и самих европейцев. Слособствовали распространению высказанного Дж. Беллом мнения о Тартарии и Сибири многочисленные переиздания его работы сразу в нескольких европейских странах. Восприятие сибирского пространства автором как будто положило начало видения данных территорий и его населения через понятия цивилизованности и экзотичности. Идеи Белла были подхвачены и развиты в своих описаниях многочисленными путешественниками и исследователями из Британии, которых тянули дикие просторы Сибири и российские восточные фронтиры. Среди других трудов с описаниями путешествий по России, написанными британцами в 18 – 19 в., нет такой работы, которая бы сравнилась с популярностью книги Дж. Белла.

Библиографический список

1. John Bell. *Encyclopaedia Britannica*. Available at: <https://www.britannica.com/biography/John-Bell-Scottish-physician>
2. Мюллер А.П. *Быт иностранных художников в России*. Ленинград: Academia, 1927.
3. Озеров М.В. *Англия без туманов*. Из дневника корреспондента. Москва, 1977.
4. Bell J. *Travels from St. Petersburg, in Russia, to diverse parts of Asia*: In 2 vol. Vol. 1. A journey to Ispahan in Persia, in the years 1715, 1716, 1717, and 1718. Part of a journey to Peking in China, through Siberia, in the years 1719, 1720, and 1721. Glasgow: Foulis, 1763.
5. Ноздрин О.Я. *Шотландцы в России конца XV – начала XVIII веков*. Диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.02. Орел, 2001.
6. Bell, John. *Dictionary of national biography*. Vol. 4. Beal – Biber / Ed. by Leslie Stephen. London: Smith, Elder, 1885.
7. Майков В.Н. Нечто о русской литературе в 1846 году. *Литературная критика*. Ленинград, 1985: 177 – 200.
8. Кросс Э.Г. *Британцы в Петербурге: XVIII век*. Авториз. пер. с англ. Ю. и Н. Беспятых. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2005.
9. Козубский Е.И. *Опыт библиографии Дагестанской области*. Сост. Е. Козубский. Темир-Хан-Шура: «Рус. тип.» В.М. Сорокина, 1895.
10. Howorth H.H. *History of the Mongols from the 9th to the 19th century*. Pt. 2, Division 2. The so-called Tartars of Russia and Central Asia, Division 2. London: Longmans, Green, 1880.
11. Риттер К. *Землеведение Азии*. Восточная Сибирь: озеро Байкал и прибайкальские страны, Забайкалье и степь Гоби. Пер. и изд. по поручению Русского геогр. о-ва, под руководством П. Семенова, 1879; Т. 5, Вып. 1.
12. Parker E.H. *China: her history, diplomacy, and commerce from the earliest times to the present day*. 2 ed. London: Murray, 1917.
13. Fleming G. *Travels on horseback in Mantchu Tartary being a summer's ride beyond the Great Wall of China*. London: Hurst and Blackett, 1863.
14. Michie A. *The Siberian overland route from Peking to Petersburg: Through the deserts and steppes of Mongolia, Tartary, etc.* London: Murray, 1864.
15. Позднеев А.М. *Образцы народной литературы монгольских племен*. Собр. и изд. А. Позднеевым. Вып. 1. Народные песни монголов. Санкт-Петербург: Тип. Акад. наук, 1880.
16. Бильбасов В.А. *История Екатерины Второй*. Т. 12, ч. 1. Обзор иностранных сочинений о Екатерине II: (1744 – 1796). Berlin, 1896.
17. Останина М.А., Шастина Т.П. Английская леди в «wild space» Сибири (по книге Mrs. L. Atkinson «Recollections of Tartar steppes and their inhabitants»). *Studia Litterarum*. 2018; Т. 3, № 3: 64 – 81. DOI: 10.22455/2500-4247-2018-3-3-64-81.
18. Richardson Ch. *A new dictionary of the English language, combining explanation with etymology*. London: Bell and Daldy, 1858.
19. Felińska E. *Revelations of Siberia*. In 2 vol. Vol. 1. 3 ed. London: Hurst a. Blackett, 1854.
20. Главацкая Е., Торвальдсен Г. Сибирский Вавилон: шведские узники в начале XVIII века. *Quaestio Rossica*. 2015, № 4: 215 – 240. Available at: http://elar.ufrn.br/bitstream/10995/36628/1/qr_4_2015_12.pdf

References

1. John Bell. *Encyclopaedia Britannica*. Available at: <https://www.britannica.com/biography/John-Bell-Scottish-physician>
2. Myuller A.P. *Byt inostrannyh hudozhnikov v Rossii*. Leningrad: Academia, 1927.
3. Ozerov M.V. *Angliya bez tumanov*. Iz dnevnika korrespondenta. Moskva, 1977.
4. Bell J. *Travels from St. Petersburg, in Russia, to diverse parts of Asia*: In 2 vol. Vol. 1. A journey to Ispahan in Persia, in the years 1715, 1716, 1717, and 1718. Part of a journey to Peking in China, through Siberia, in the years 1719, 1720, and 1721. Glasgow: Foulis, 1763.
5. Nozdrin O.Ya. *Shotlandcy v Rossii konca XV – nachala XVIII vekov*. Dissertaciya ... kandidata istoricheskikh nauk: 07.00.02. Orel, 2001.
6. Bell, John. *Dictionary of national biography*. Vol. 4. Beal – Biber / Ed. by Leslie Stephen. London: Smith, Elder, 1885.
7. Majkov V.N. Nечто о russkoj literature v 1846 godu. *Literaturnaya kritika*. Leningrad, 1985: 177 – 200.
8. Kross 'E.G. *Britancy v Peterburge: XVIII vek*. Avtoriz. per. s angl. Yu. i N. Bespyatyh. Sankt-Peterburg: Dmitrij Bulanin, 2005.
9. Kozubskij E.I. *Opyt bibliografii Dagestanskoj oblasti*. Sost. E. Kozubskij, Temir-Han-Shura: «Rus. tip.» V.M. Sorokina, 1895.
10. Howorth H.H. *History of the Mongols from the 9th to the 19th century*. Pt. 2, Division 2. The so-called Tartars of Russia and Central Asia, Division 2. London: Longmans, Green, 1880.
11. Ritter K. *Zemlevedenie Azii*. Vostochnaya Sibir': ozero Bajkal i pribajkal'skie strany, Zabajkal'e i step' Gobi. Per. i izd. po porucheniju Russkogo geogr. o-va, pod rukovodstvom P. Semenova, 1879; Т. 5, Вып. 1.
12. Parker E.H. *China: her history, diplomacy, and commerce from the earliest times to the present day*. 2 ed. London: Murray, 1917.
13. Fleming G. *Travels on horseback in Mantchu Tartary being a summer's ride beyond the Great Wall of China*. London: Hurst and Blackett, 1863.
14. Michie A. *The Siberian overland route from Peking to Petersburg: Through the deserts and steppes of Mongolia, Tartary, etc.* London: Murray, 1864.
15. Pozdneeve A.M. *Obrazcy narodnoj literatury mongol'skikh plemen*. Sobr. i izd. A. Pozdneeveym. Vyp. 1. Narodnye pesni mongolov. Sankt-Peterburg: Tip. Akad. nauk, 1880.
16. Bil'basov V.A. *Istoriya Ekateriny Vtoroj*. Т. 12, ch. 1. Obzor inostrannyh sochinenij o Ekaterine II: (1744 – 1796). Berlin, 1896.
17. Ostanina M.A., Shastina T.P. Anglijskaya ledi v «wild space» Sibiri (po knige Mrs. L. Atkinson «Recollections of Tartar steppes and their inhabitants»). *Studia Litterarum*. 2018; Т. 3, № 3: 64 – 81. DOI: 10.22455/2500-4247-2018-3-3-64-81.
18. Richardson Ch. *A new dictionary of the English language, combining explanation with etymology*. London: Bell and Daldy, 1858.
19. Felińska E. *Revelations of Siberia*. In 2 vol. Vol. 1. 3 ed. London: Hurst a. Blackett, 1854.
20. Glavackaya E., Torval'dsen G. Sibirskij Vavilon: shvedskie uzniki v nachale XVIII veka. *Quaestio Rossica*. 2015, № 4: 215 – 240. Available at: http://elar.ufrn.br/bitstream/10995/36628/1/qr_4_2015_12.pdf

Статья поступила в редакцию 17.04.19

УДК 8 (081)

Sagiryants E.S., senior teacher, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: kadastr_37@mail.ru

LOGISTICS AND PHILOSOPHICAL COMPARATIVISTICS IN MODERN SEMANTICS OF A LANGUAGE. The article deals with a problem of searching for the objectifications of consciousness in language. Special attention is paid to a method of philosophical research of the role of the languages of logic and mathematics, the principles of their functioning for the transmission of information, communication, discourse, analysis of the meaning and meaning of language expressions associated with the synthesis of linguistic difficulties in different sciences. The article deals with issues of comparative linguistics, philosophical comparative studies, philosophy of language and myth, devoted to semantics and its history; questions of interpretation of sign systems, gnoseology and anthology, logic formalization and logical semantic functions. The method of philosophical research is the analysis of language expressions related to the study of the role of the languages of logic and mathematics, the principles of their functioning.

Key words: **semantics, discourse, antipsychologism, epistemology, logical semantics, comparative studies, formalized language.**

Е.С. Сагирьянц, ст. преп., Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: kadastr_37@mail.ru

ЛОГИСТИКА И ФИЛОСОФСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА В СОВРЕМЕННОЙ СЕМАНТИКЕ ЯЗЫКА

Данная статья посвящена проблеме поиска объективаций сознания в языке. Особое внимание уделяется методу философского исследования роли языков логики и математики, принципам их функционирования для передачи информации, коммуникации, дискурсу, анализу смысла и значению языковых выражений, связанных с синтезом лингвистических трудностей в разных науках. В статье рассмотрены вопросы сравнительного языкознания, философской компаративистики, философии языка и мифа, посвященные семантике и её истории; вопросы интерпретации знаковых систем, гносеологии и антологии, формализации логики и логико-семантических функций. Метод философского исследования – анализ языковых выражений, связанных с исследованием роли языков логики и математики, принципов их функционирования.

Ключевые слова: **семантика, дискурс, антипсихологизм, гносеология, логическая семантика, компаративистика, формализованный язык.**

В начале XIX в. в зарубежной гносеологии антипсихологизм привёл к поиску объективаций сознания в языке, и под миром стали понимать то, что выражено в этом языке. Философская компаративистика исследует взаимосвязи мыслительного материала философских культур, сравнение и взаимозависимость теорий, дающих в этом пересечении новый импульс философской рефлексии, открывающих новые перспективы человеку в познании мира и самого себя.

Философия не могла претендовать на статус онтологической теории и понималась функционалистски, как определённая аналитическая деятельность по «поиску смысла». Метод философского исследования, к которому приложили свои усилия зарубежные ученые Г. Фреге, Б. Рассел и Л. Витгенштейн – это анализ языковых выражений. Эта линия движения мыслей связана с исследованием роли языков логики и математики, принципов их функционирования для передачи информации, коммуникации, понимания, дискурса [1, с. 34]. Проблемы смысла и значения языковых выражений связаны с синтезом разных проблем в разных науках. Проблемы проявляются в логике, которая занималась исследованием естественных языков, в логической семантике, занимающейся отношением языка к предметной области, истинностью формализованных языков, семантическими правилами перехода от формализованных синтаксических систем к интерпретируемым семантическим системам.

Сегодня культурная антропология, сравнительная и историческая этнография, исторически-сравнительное языкознание и философская компаративистика, философия языка и мифа пристально занимаются проблемами семантики и её историей, проблемами определения и понятия, историей логики и математики, философии и лингвистики [2, с. 67]. Поскольку значение знаков и отношение их к объектам, к знакам, к людям, использующим язык, опирается на некие общепсихологические предпосылки.

Совершенствование логики, математики и физики остро поставило проблему интерпретации знаковых систем, проблемы гносеологии и онтологии. Построения, часто выраженные в искусственном формализованном языке, символизируют утрату связи науки с опытом, содержание знания с понятными представлениями, актуализируют выяснение смысла научного аппарата, отношения знаков к обозначаемому и являющиеся абстрактными [3, с. 71]. Символическая логика была построена тогда, когда язык формул позволил выразить математические рассуждения в виде формального преобразования некоторых исходных формул по определённым правилам. Логистика Г. Фреге послужила исходным пунктом для исследования современной семантики.

На первоначальную направленность семантики повлияла трактовка математических форм, осмысленная в духе требования аподиктического доказательства, в духе дедуктивного изложения содержания понятий: теория чисел таким образом пересматривалась на логической основе и во многом определила его интерпретацию семантического отношения. Осуществляется дедуктивное аксиоматическое построение самой математической логики в виде исчисления высказываний, исчисления предикатов. Происходит формализация логики, как системы символов. Осуществляется синтаксический подход к логике. Она рассматривается как язык. Теоретики языков познания устанавливают и общие категории семантики: простые и сложные знаки (термины или фразы) это обозначающие, которым в принципе соответствует некое мыслимое содержание, т. е. смысл, независимо, идёт ли речь о понятии или предложении. Затем устанавливается связь с объектами (или с положением вещей), которые являются их референтами и т. д. Так конституируется двоякая плоскость семантического анализа, которая имеет дело с «интенциональными» характеристиками выражений их смысла и их «экстенциональными» свойствами, которые зависят от их значений. Г. Фреге формализовал теорию множеств. Математические понятия «числа» и «количества» он определил в терминах чисто логических понятиях «класса» и «отношения». Другими словами, он эксплицировал в формальных терминах понятия и операции этой дисциплины, а тем самым и основания чистой математики. Затем были открыты семантические парадоксы. Антиномии этой группы содержат понятия именования, определения, истины, принадлежащая гносеологии, семантике, онтологии, лингвистики и т. п. Парадоксы поставили учёных перед проблемой перестройки логики, оснований теории множеств, структур выражения и правил мысли, логических механизмов действия языка, что, требовала пересмотра эпистемических основ [4, с. 45].

Фреге первым указал на связь антиномий с характером употребления языка. Однако есть и еще один пункт, который соединил рассуждения Фреге, Рассела и Витгенштейна – идеи логического анализа. Многие идеи предложил Фреге, первым строго сформулировал различие между логическими переменными и постоянными, ввел важное понятие «пропозициональной функции» и символов операций (кванторов), которые упростили традиционную логическую теорию. Идеи Пеано и Фреге о выведении математики из логики осуществили Рассел и Уайтхед в «Основаниях математики». Используя достижения символической логики, авторы вводят в действие новый аппарат логического анализа, а в качестве исходного понятия берется понятие «элементарного», или «атомарного» высказывания, неразложимого на более простое высказывание. Из них и строятся все остальные формы высказываний: сложные или «молекулярные», с помощью различных логических операций. Важным результатом работы был анализ общих высказываний, основанный на введении пропозициональных функций и аппарата квантификации, изобретенный Фреге, что позволило представить все общие высказывания как построенные путем квантификации из пропозициональ-

ных функций. Рассел и Уайтхед расширили применение этого аппарата и дали ему дальнейшее развитие. Была разработана теория описаний, как результат применения аппарата квантификации, как и анализ высказываний о классах, который преобразовывал высказывания о классах в высказывания об индивидах. Вводится понятие «неполного символа». В результате был выработан простой и убедительный метод анализа высказываний, содержащих выражения о классах и описательные выражения определенного типа.

Основным объектом логического анализа были логические затруднения математики и логики, парадоксы логики и теории множеств, устранение которых привело к появлению теории типов, разделившей разные уровни абстракции и устанавливала языковые запреты на такие постановки аргументов, которые ведут к бессмысленности функциям. Эти исследования в области логического анализа привели к постановке вопросов о семантических свойствах знака, о различии между языком и метаязыком, была создана теория логических обозначений и разработан ряд важных понятий семантики. Специфической чертой семантики было различение смысла и значения (заключённой в выражении содержательной информации об объекте и обозначаемого некоторым выражением объекта) [5, с. 39].

Осваивая заключённую в имени (предмета) информацию, человек проникает в смысл соответствующего имени. Имена могут иметь один и тот же номинат, но обладать разным смыслом. Выделяется класс имён, обладающих смыслом, но лишенных значения, так как отсутствует номинат (например, в имени «Пегас»). Много внимания уделяется разрешению «прямого» и «косвенного» употребления имён. Отсюда встаёт проблема знака знаков. Различение смысла и значения широко применялось при различении истины и ложности, отношения объектов и понятий, предложений и мыслей. Эти понятия оказались весьма продуктивными в семиотике. Однако важной чертой семантики Г. Фреге было рассмотрение всех видов языковых выражений как имён неких конкретных или абстрактных предметов. Виды языковых выражений у него оказываются формами именований. Различаются собственные имена (обозначение конкретных, индивидуальных предметов), имена функций (понятий, отношений или неопределённые описания; предложения как имена особых логических предметов, истинностных значений) [6, с. 113].

Собственные имена, которые всегда имеют смысл, но не всегда имеют значение (Пегас, Кентавр). «Пустые» и «полные» имена дают ключ к различению действительных и фиктивных предложений. Смысл, полагает Г. Фреге, есть нечто объективное, которое можно точно установить при употреблении в общении, т. е. смысл есть употребление. Развивает семантические идеи Г. Фреге Б. Рассел. Он занимается исследованием обозначающих выражений, которые адресуют высказывания к предметам, гарантируют связь языка и реальности, предметный, информативный характер общения. Но употребление пропозиций связано с тем, что они не всегда соответствуют объектам [7, с. 88].

Лингвистические трудности возникают из-за взаимозаменяемости описаний и смещения их логико-семантических функций. Имена значимы сами по себе и не нуждаются в контексте, а описания существуют только в предложении в целом. Описание объектов не предполагает существования.

Л. Витгенштейн, следуя за успехом в формализации Г. Фреге и Б. Рассела пытался выработать единую теорию символизма, основанную на предельном различении семантических свойств знаков и адекватном соотношении компонентов языкового мышления с элементами реальности [8, с. 21]. Опирается он на расселовские идеи различных типов отношения знаков к вещам и их разнородных функций в системе целостных высказываний, и на теорию описания, общую теорию логических типов. Имена он понимает, как Рассел, но отказывая им, как и его учитель, в смысле, признавая за ними прямую однозначную денотацию объекта, имена как бы прикалывают язык к миру и противопоставляются иным языковым знакам, имеющим иную семантическую природу свойств, отношений, логических констант.

Витгенштейн в «Анализе логических проблем» подчёркивает, что предложение – описание факта и его можно рассматривать как синтез теории значений истинности» и идей о языке, как образе реальности, из которого рождается теория о том, что не может быть сказано, а может быть показано; известно, что в дальнейшем он отказался от теории языка образа реальности, от утверждения, что все значимые пропозиции состоят из простых, и от теории о невыразимом [9, с. 58]. Трактат, по словам Э. Куинтона, должен ответить на вопрос в духе Канта: «Как возможен язык?», в каких условиях может существовать полностью значимый язык. Считалось, что он пытался разграничить линию Между наукой и не-наукой, как границей между фактическим и не-фактическим языком. «Анализ логических проблем» полон для Витгенштейна экзистенциальной напряженности: в отчетливости мыслей, смысловой прозрачности языка он как бы жаждал найти нечто большее – открыть искомую нравственную чистоту».

С другой стороны, в настоящее время ясно, что Витгенштейн, остро реагировал на состояние языка, близкое к коллапсу, на изменения в музыке, архитектуре, морали, П. Энгельман говорил, что в первую очередь в работе Витгенштейна надо видеть этическое значение, ибо он указывает на сущность добра своей собственной жизнью, ибо жизнь для него – это «задание» с неизменным условием. Есть глубокое сравнение эпохи Кафки и Витгенштейна, связанное с ощущением потери реальности, что повлекло за собой тотальную потерю всякой выраженной посредством языка ценности. Кафка и Витгенштейн обостренно реагировали на

потерю, нравственную и логическую деградацию языка, выражая свою реакцию «в аскетическом самоурезании языка и в полном молчании». Кризис моральных ценностей должен привести к онемению оценивающего языка, ценности выражающего. Есть сравнение Витгенштейна с Музилом: у мира и у нас в этом мире есть такие особенности, аспекты, которые не поддаются рационалистическим описаниям. Область мистического познается опосредованно, оно просвечивается сквозь рациональные лингвистические структуры. Естественно предположить, что проблема Витгенштейна – это особенность эпохи, в которой процесс разложения традиционных человеческих социокультурных общностей прогрессировал так, что иллюзии либеральной антропологии развеялись. Распалась и система фундаментальных представлений о том, что становление человека личностью, индивидуумом, освобождение его от своих пут, что сущность, происхождение и последнее убежище этой свободы кроются во внутренней автономии, в духовном мире индивида. Понятные разборы Витгенштейна суть философское выражение этого процесса. Они определяют и предпосылки, на фоне которых происходила реорганизация его представлений. Классические индивидуалистические понятия сменялись такими, как следование правилу, приучение, обычай, конформизм. И Витгенштейн считает, что направление духовной реорганизации общества не в безграничном освобождении человека от традиций, а исключительно в природе связей, ограничения, традиций, а исключительно в природе связей, ограничения, традиций. Принцип различения семантических свойств имени и описания Г. Рассела и Л. Витгенштейна применяется к сопоставлению имени и предложения (высказывания), хотя отказывается от расширенной характеристики имени, включающей предложение, и рассматривает его как описание факта. Описание фактов в предложениях – вот основная функция языка. Предложение не класс имён, не перечень слов, а соответствие объектов терминам предложения. Предложение интерпретируется через субъективно-психологические характеристики, через веру и переживаемый смысл. [10, с. 90] Языковой оборот выражает определённое состояние носителя. Смысл предложения даётся определённым сочетанием терминов предложений по определённому правилу, которое находится во внутренней связи слов в предложении, в структуре, в логикосинтаксической форме предложения. Толкование предложения, как имени, создаёт трудности, подобные смешению семантических свойств, имён и описаний.

Логическое изучение языка в работах Г. Фреге, Б. Рассела, Л. Витгенштейн раскрыло, что определённые сочетания слов в предложении, правильных как бы лексически и синтаксически, лишены смысла по логическим причинам из-за нарушения логических правил построения осмысленных предложений. Следовательно, необходимо заменить интуитивно-психологические критерии осмысленности строго логическими, так как осмысленность языка требует уточнения логических правил его употребления. Анализ парадоксов показал недостаточность обычной грамматики правил, обычного синтаксиса для устранения бессмысленности [11, с. 43]. Семантика и синтаксис естественного языка анализируются, что говорит о многозначности выражений, нечёткой логической структуре фраз естественного языка, который скрывает его реальную логическую форму выражений. Взамен предлагается выработать искусственный язык математической логики, без психологических оттенков смысла. Возникает возможность построения «идеального» языка, который будет содержать только простые знаки, значения которых нам непосредственно знакомы (реальные «вещи», свойства, отношения, логические формы) [12, с. 125]. Считается, что логика априорна и автономна. Логическую форму реальности мы узнаём из языка. Выясняется идея о связи между языком и миром, основанная на координации имён и вещей. На основе этого она разрабатывает связь элементарного предложения с миром. Логическая форма знака и обозначаемого тождественны. Во избежание иллюзии в субстанциальности считается возможным убрать из идеального языка соответствующие ему особые символы. Формализация логики сводится к теории языкового символизма, а в дальнейшем к деятельности манипулирования символами по определённым

синтаксическим правилам. Различные типы отношения знаков к вещам должны воплотиться в самом принципе построения языка. С идеалом логически совершенного языка связан и тезис о логике как «показанном», наглядно воплощённом в символике языка, в своей деятельности. Логика сводится к языку, который говорит о фактах. Язык через логическую форму предложения показывает принципы своей работы в структуре самих знаков [13, с. 71].

Ядро аналитической философии Витгенштейна конструируется на стыке проблем анализа, логики, семантики. Логический анализ структуры языка даёт нам познание структуры мира. Витгенштейн считал крупнейшим теоретическим достижением Рассела открытие того, что фактическая логическая структура языковых предложений отнюдь не необходимым образом тождественна структурам, подсказываемым грамматической формой. В теории дескрипций, где это использовано, утверждается, что предложения определённого типа могут расчленяться на более обобщённые и, предположительно, более простые предложения [14, с. 102]. Витгенштейну эта теория послужила исходным моментом для постановки вопроса о том, что расчленимо ли на более простые предложения всякое сложное предложение и не расчленимы ли эти простые предложения на ещё более простые? Где этот предел расчленения? Эти вопросы, по-видимому, и приводят к понятиям элементарного предложения и простого объекта. Однако всякое сложное предложение, говорящее о сложных предметах, должно быть подвергнуто разложению. Требование простых вещей есть не что иное, как требование определённости смысла. Но к этому приводят Витгенштейна и определённые логико-семантические соображения. Тем не менее, основная доминанта его построений – платоновская интенция предустановленного мира. Если мир таков, каков он есть, не зависит от человека, его деятельности и познавательных способностей, то должна существовать спроецированная в самое себя простота, какой бы неуловимой она ни была. Существуют простые объекты, могут существовать и неразложимые имена, которые обозначают объекты. Элементарные, или атомарные, предложения содержат лишь имена. Структура элементарного предложения в точности соответствует структуре элементарного факта. Предложение копирует факт и выводится логическая доказуемость мысли, что истинно важные вопросы человеческого существования должны остаться невыразимыми. Субъект обезличивается в безличном языке, и так становится «зеркальным образом мира» язык с его логикой. Если язык – образ мира, то он не может говорить о том, чего в мире нет. Это невыразимое – мистическое. О нём надо молчать. Таким образом, представленная строгой логикой «Трактата» философия платонизма ведёт к немоте. Правда, есть высказывания, что требования молчания определено жизнеощущением, эмоциональным материалом, чувством разрыва между мнимой и требуемой чистотой, прозрачностью, устойчивостью созданного нами представления о мире, безбрежной многозначностью человеческого бытия в мире, нравственным обоснованием его.

Как видно, полю ощущений соответствует мир как факт, образу соответствует мир как вещь. Атомарный факт осуществляется благодаря связи между объектами, причем любой из них является простым, образующим нередуцируемую единицу (субстанцию). Существование атомарных фактов образует для Витгенштейна основу для формулирования истинных предложений. Предложение – логическое отображение своего значения – это восходит к теории значения: названия, лишённые значения, ведут к лишённому смысла предложениям.

Строится схема идеального языка, элементами которого являются имена (простые символы, однозначно соответствующие определённым объектам), комбинации логических имён образуют простейшие атомарные предложения, независимые и неразложимые, из которых с помощью пропозициональных связей строятся молекулярные предложения, как функции истинности атомарных. Грамматикой такого языка становится логическая грамматика. Структура логического языка становится идеальным скелетом всего знания.

Библиографический список

1. Колесников А.С. Философская компаративистика: Восток – Запад. Санкт-Петербург, 2004.
2. Алиева Ч.Э. Проблема концептуализации сравнительной философии: история, теория и методология философской компаративистики. Часть 2. Санкт-Петербург, 2004.
3. Гафарова Ю. Современная герменевтика и культурная антропология: обеспечение идентичности в современном мире. *Научно-практическая конференция*. Минск, 2004.
4. Колесников А.С. Философская компаративистика в поле глобальных перемен. *Вестник РУДН. Серия: Философия*. 2006; 1: 82 – 105.
5. Федотова В.Г. Неклассические модернизации и альтернативы модернизационной теории. *Вопросы философии*. 2002: 12.
6. Козлова М.С. Философия и язык. Критический анализ некоторых тенденций эволюции позитивизма XX века. Москва, 1972.
7. Козлова М.С. Философские искания Л. Витгенштейна. Витгенштейн Людвиг. Философские работы. Часть 1.
8. Гадамер Х.Г. Язык и понимание. Актуальность прекрасного. Москва, 1991: 48.
9. Гафарова Ю. Прикладная герменевтика и интерпретативная антропология: теоретические модели разрешения противоречий процесса глобализации. *Глобализация: плюсы и минусы: Международная научно-практическая конференция*. Москва, 2004.
10. Гирц К. «Насыщенное описание»: в поисках интерпретативной теории культур Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. Санкт-Петербург 1997; Т. 1.
11. Даммит М. *Что такое теория значения. Философия. Логика. Язык*. Редакторы Д.П. Горский и В.В. Ветров. Москва, 1987: 209 – 210.
12. Мулуд Н. Анализ и смысл. *Очерк семантических предпосылок логики и эпистемологии*. Москва, 1979.
13. Appadurai A. *Global ethnoscapes: notes and queries for a transnational anthropology*. Fox R.G. (ed.) *Interventions: anthropology of the present*. L., 1989.
14. Hirst P. & Thompson G. *Globalization in Question. The International Economy and possibilities of Governance*. Cambridge, 1996.

References

1. Kolesnikov A.S. *Filosofskaya komparativistika: Vostok – Zapad*. Sankt-Peterburg, 2004.
2. Alieva Ch. E. *Problema konceptualizatsii sravnitel'noy filosofii: istoriya, teoriya i metodologiya filosofskoj komparativistiki*. Chast' 2. Sankt-Peterburg, 2004.
3. Gafarova Yu. *Sovremennaya germenevtika i kul'turnaya antropologiya: obespechenie identichnosti v sovremennom mire. Nauchno-prakticheskaya konferenciya*. Minsk, 2004.

4. Kolesnikov A.S. Filosofskaya komparativistika v pole global'nyh peremen. *Vestnik RUDN. Seriya: Filosofiya*. 2006; 1: 82 – 105.
5. Fedotova V.G. Neklassicheskie modernizacii i al'ternativy modernizacionnoj teorii. *Voprosy filosofii*. 2002: 12.
6. Kozlova M.S. *Filosofiya i yazyk. Kriticheskij analiz nekotoryh tendencij `evolyucii pozitivizma XX veka*. Moskva, 1972.
7. Kozlova M.S. Filosofskie iskaniya L. Vitgenshtejna. *Vitgenshtejn Lyudvig. Filosofskie raboty*. Chast' I.
8. Gadamer H.G. *Yazyk i ponimanie. Aktual'nost' prekrasnogo*. Moskva, 1991: 48.
9. Gafarova Yu. Prikladnaya germenevtika i interpretativnaya antropologiya: teoreticheskie modeli razreshenija protivorechij processa globalizacii. *Globalizaciya: plyusy i minusy: Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya*. Moskva, 2004.
10. Girc K. «Nasyschennoe opisanie»: v poiskah interpretativnoj teorii kul'tur *Antologiya issledovanij kul'tury. Interpretaciya kul'tury*. Sankt-Peterburg 1997; T. 1.
11. Dammit M. *Chto takoe teoriya znacheniya. Filosofiya. Logika. Yazyk*. Redaktory D.P. Gorskij i V.V. Vetrov. Moskva, 1987: 209 – 210.
12. Mulud N. *Analiz i smysl. Oчерk semanticheskikh predposylok logiki i `epistemologii*. Moskva, 1979.
13. Appadurai A. *Global ethnoscapes: notes and queries for a transnational anthropology*. Fox R.G. (ed.) *Interventions: anthropology of the present*. L., 1989.
14. Hirst P. & Thompson G. *Globalization in Question. The International Economy and possibilities of Governance*. Cambridge, 1996.

Статья поступила в редакцию 01.04.19

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3				
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ					
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ					
Н.Ю. Абраменко, Н.С. Стекольщиков ОЦЕНКА НОВОГО ФОРМАТА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	5	Л.А. Исаева СТРУКТУРА СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИМЕНЯТЬ ТЕХНОЛОГИИ НАЧАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	36	НАПРАВЛЕНИЮ 20.05.01 «ПОЖАРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»	73
М.Р. Абдулов, К.Н. Шамхалова АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	8	Н.Ф. Искандеров, Е.А. Пономарева, О.Н. Конюченко К ВОПРОСУ ПОНИМАНИЯ МЕХАНИЗМА ИМПЛИЦИТНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИКЕ	37	А.С. Петелин, Е.А. Петелина, Х. Лу ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ	77
Д.М. Абдуразакова, М.Х. Берсенукаева РОЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ МОЛОДЁЖИ	10	О.А. Кабанова СОВРЕМЕННЫЕ РОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	39	С.Н. Павлова УПРАЖНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА С ПОЗИЦИЙ РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОГО ПОДХОДА	79
А.Д. Аветисян, А.А. Рясов, Г.Г. Жигалова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СИТУАЦИОННОГО АНАЛИЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	11	Ю.Г. Каропова, И.Ю. Кокаева ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	42	Е.Ф. Черняк, М.В. Черняк, В.Ф. Белов РЕЖИССУРА ФОЛЬКЛОРНОГО ПРАЗДНИКА	81
М.А. Алиев, З.М. Умалатова ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	13	Ю.Г. Ламехов, Е.А. Ламехова МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «НАПРАВЛЕНИЕ ЭВОЛЮЦИИ ОРГАНИЧЕСКОГО МИРА» В РАЗДЕЛЕ «ОБЩАЯ БИОЛОГИЯ» СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	44	А.С. Петелин, Л.А. Ломова, Х. Лу ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕОРИИ РЕЗОНАНСНОГО ПЕНИЯ КАК ЗНАЧИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ	83
Ф.Н. Алипханова, Р.Р. Алиева СТРУКТУРА СФОРМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ	15	О.М. Левина ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	48	Н.К. Токтарова СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-ДАГЕСТАНЦЕВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ	84
Т.М. Аминов, Л.Я. Аминова СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ИБН ХАЛЬДУНА	17	С.Н. Лукаш, К.В. Эпоева, А.Л. Гришко ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА: ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	50	С.Н. Томилина МОДЕЛИРОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ	87
П.Д. Голубь, Т.И. Новичихина, А.Д. Насонов, Г.А. Хаустова ИЗ ИСТОРИИ ОТКРЫТИЯ ПЕРИОДИЧЕСКОГО ЗАКОНА ХИМИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ	19	З.Х. Магомедова ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЁЖИ	53	А.А. Кожурова, М.И. Ушницкая ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИКИ АППЛИКАЦИИ	89
Е.Л. Гринченко, О.И. Курдуманова, И.Б. Гилязова, Л.А. Жарких ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ: УРОВНИ, КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ	21	Д.М. Магомедов, Н.Г. Гашаров, Н.Г. Магомедов, А.А. Омарова, Д.И. Арсланалиева ФОРМИРОВАНИЕ УУД АНАЛИЗА ЧЕРЕЗ СИНТЕЗ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	55	П.Ш. Алиева ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ УЧЕБНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	91
М.В. Гулакова, Г.И. Харченко ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	24	А.Е. Мазурин, А.Г. Шабанов, Г.В. Чумаров, А.А. Ведерников, В.А. Жаббаров СТРУКТУРА И СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	57	В.А. Артюхина, А.Н. Домашев, А.Н. Шрайбер РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В РАЗВИТИИ БИЗНЕСА	93
О.Ю. Дигтяр ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	25	Х.Э. Мамалова, Т.Х. Абдулазимова ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ	61	О.А. Арутюнян, Ж.В. Богатырева, Ю.И. Голотина ПРОБЛЕМА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И В ДРУГИХ СФЕРАХ	95
А.А. Занкова ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ОНЛАЙН-СРЕДЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И СПЕЦИФИКА	28	В.А. Москвин, Н.В. Москвина ПРОИЗВОЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ЧЕЛОВЕКА И ЕЕ СВЯЗЬ С ЗАВИСИМОСТЬЮ ОТ ИНТЕРНЕТА	63	Д.М. Багирова ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РУССКО-ДАГЕСТАНСКОГО ДУАЛИЗМА	97
М.В. Засека, Д.С. Семенов ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	30	А.С. Муртузалиева, А.Р. Юнусов ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ИНФОРМАТИКИ	64	Н.В. Бирюкова ВОЗМОЖНОСТИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	99
Л.А. Ивакина, В.П. Тигров СОТРУДНИЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННО-ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	32	А.Р. Мустафаева, Л.И. Гайдарова, А.Д. Курбанова ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ НРАВСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА	66	В.В. Белобородова СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ МЕТАДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	101
М.А. Исаева МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС ВО	34	Е.Е. Подгузова РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ЛЮБИТЕЛЬСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	69	Ю.З. Богданова ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ РИТОРИКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	103
		А.Ю. Пишеницын РОЛЬ СЦЕНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ АРТИСТОВ	71	Ван Юэхань К ВОПРОСУ О ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗАХ КИТАЯ	105
		С.В. Баскаков, А.Н. Крылов КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОГО ВРЕМЕНИ ДИСЦИПЛИН ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО		Н.Н. Мальчукова, М.В. Виноградова, И.Е. Шемякина, В.М. Брегина РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА»	109
				Н.Н. Мальчукова, М.В. Виноградова, И.Е. Шемякина, В.М. Брегина КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ АГРАРНОГО ВУЗА	111

Ф.Т. Галеева О РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ДИСЦИПЛИНАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА 114	О.В. Ромашкова, Ф.Ш. Салитова КОМБИНАТОРИКА В 3D-МОДЕЛИРОВАНИИ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙН (УРОВЕНЬ БАКАЛАВРИАТА).....152	З.А. Арскиева ЧУВСТВО ЮМОРА КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПТИМИЗМА191
Д.В. Горобец АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХОЛДИНГА УНИВЕРСИТЕТА.....116	А.В. Самарская ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА»155	Н.В. Бирюкова МЕТОД АНАЛИЗА ДОКУМЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....193
В.А. Дашдиев СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ В ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ.....118	Е.Р. Сизова СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО МНОГОУРОВНЕВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ158	В.В. Заважнов, М.А. Ретюнских, Г.В. Захаров ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ196
П.В. Иванов МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ120	О.В. Солнышкова, Е.Н. Бойко ПУТИ МОТИВАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ ПО ПРИВЛЕЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....160	С.В. Кривых МЕХАНИЗМ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛУЖБЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ-СИРОТ ИНДУСТРИАЛЬНО-СУДОСТРОИТЕЛЬНОГО ЛИЦЕЯ.....198
Е.А. Кириченко, Т.В. Дербенева ТЕКСТЫ КУЛЬТУРЫ И КРИТЕРИИ ИХ ОТБОРА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ И НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....122	Е.А. Горшков, С.А. Атрощенко, Е.А. Первушкина ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СМЕШАННЫХ ГРУППАХ163	О.Н. Крылова, И.Д. Шеевдина ПРОЦЕДУРНЫЕ ЗНАНИЯ КАК КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОЙ ВИДОЛОГИИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО.....200
Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина, Н.И. Кудирмекова, В.Н. Чертолыс, Н.В. Кащеева ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ125	В.Е. Евдокимова, А.Л. Каткова ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕКУРРЕНТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКИ В ВУЗЕ165	Е.А. Казаева, Н.С. Чхетиани ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ203
Г.Х. Магомедов ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА ФИЗКУЛЬТУРЫ ОРГАНИЗОВЫВАТЬ И ПРОВОДИТЬ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ СПОРТИВНО-ЗРЕЛИЩНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ.....127	Э.С. Султанов СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ.....168	О.Н. Лихачева, Ю.В. Королева, Е.В. Тымчук, С.В. Коротько, Д.Е. Беденко, О.Б. Шилович К ВОПРОСУ О ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ В СОВРЕМЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....206
Х.Э. Мамалова, З.М. Ахмадова ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ, КАК ПАТРИОТИЗМ, ПРЕДАННОСТЬ СВОЕМУ ОТЕЧЕСТВУ129	В.З. Уруджев ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПОСТРОЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА170	В.Л. Крайник, М.А. Прищепа К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ208
Е.А. Мацефук, П.В. Разбегаев ИНФОРМАЦИЯ КАК ЦЕННОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ131	Е.В. Хамзина, В.Н. Гуров ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....172	А.В. Дидрих ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «WONNUNG» (КВАРТИРА)210
И.В. Медведев ПРОБЛЕМНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ134	М.В. Хомподоева, М.Д. Антипина АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА174	Г.Ф. Свиридова, А.Ю. Тимошенко ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ – БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА212
Е.И. Павлова НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА.....136	В.Ц. Цыренов, В.В. Аюшеев НАЦИОНАЛЬНЫЕ ВИДЫ СПОРТА КАК СРЕДСТВО КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ.....176	С.П. Романова, О.П. Гонтарь, В.Л. Крайник МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ214
М.В. Пасикова, Л.Ф. Безверхая СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ И ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА138	М.А. Шахбазова КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ178	А.В. Маланичева ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ217
Л.В. Плуженская, О.А. Коряковцева СТУПАЯ НА ПУТЬ ИННОВАЦИЙ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ В УНИВЕРСИТЕТЕ.....140	О.А. Шеабауэр СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА.....180	А.Р. Голубева, Н.С. Логинова, О.П. Пономаренко ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ И ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ У ВУЗОВСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА Ю.М. ЛОТМАНА)219
А.А. Побережный, В.Р. Самойлов ЗНАНИЯ О ПЛОСКИХ ПРЯМОУГОЛЬНЫХ СИСТЕМАХ КООРДИНАТ КАК ЭЛЕМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ГЕОДЕЗИИ СТУДЕНТАМИ НЕГЕОДЕЗИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ144	Н.В. Шкляр, Т.В. Левкова, Н.А. Учускина ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У НЕСЛЫШАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ184	В.Л. Крайник, В.В. Ерохин КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ222
И.В. Прояева, Д.И. Сиделов ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ВЕКТОРНЫХ ДИАГРАММ ДЛЯ ОБЪЯСНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ФАЗА» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ СВЕТОВЫХ ВОЛН.....146	Н.П. Исмаилова, З.С. Курбанова ПРЕОДОЛЕНИЕ НРАВСТВЕННОГО КРИЗИСА ПОСРЕДСТВОМ ДУХОВНО-КУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ186	Ж.А. Лукьянчикова МНЕСТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И МУЗЫКАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ224
С.И. Радченко СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОТЕНЦИАЛ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ЭНРИКО ЧЕККЕТТИ149	А.Д. Рашидова, П.Д. Абдурахманова, П.Г. Идрисова АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ189	В.А. Магин ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА.....227

3.А. Магомеддибирова ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ229	У.Г. Чавыкина, М.С. Симонян ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.....268	Е.В. Мещерякова, М.А. Штепо ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМЫ КАНООТ!304
И.В. Москаленко, З.М. Ахметгалеева, Н.Н. Григоренко ПАТРИОТИЗМ КАК БАЗОВАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ И ЕЁ ПРОЯВЛЕНИЕ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ.....231	М.А. Чистякова, Л.А. Шестакова, Н.И. Лункина ПРОБЛЕМА ПРОЯВЛЕНИЯ ЭКСТРЕМИЗМА В СУБКУЛЬТУРЕ ФУТБОЛЬНЫХ «ФАНАТОВ»....270	О.Н. Никейцева СУЩНОСТЬ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА306
Т.П. Нахаева ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЕ233	Ф.Х. Чукова АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ273	М.Х. Ордоков НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ СЛУЖЕБНЫХ ЗАДАЧ В ГОРНО-ЛЕСИСТОЙ МЕСТНОСТИ.....308
С.В. Панина, С.Ю. Кеашина РАНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ЯКУТИИ236	Н.П. Шаталова О КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ275	Т.А. Танцура ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ309
Г.М. Парникова, А.Р. Сивцева, Е.Г. Якушева ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)).....238	П.Т. Шахназарова, З.В. Шаулова ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ278	В.А. Ситаров, М.Ю. Шонин ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....312
И.С. Петронюк ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ЮНОШЕСТВА.....241	Е.А. Швед, В.А. Болотюк, Л.А. Болотюк МОДИФИКАЦИЯ ОЦЕНОЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МАТЕМАТИКА» НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «ВВЕДЕНИЕ В МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ»280	О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаева, Ж.Б. Марголина СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ.....314
Н.Н. Погребняк СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ЕВРОПЫ.....243	А.П. Шувалов, В.Ю. Заикин, В.А. Чернецкий, А.Н. Четвероус ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭТАП ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОВД282	З.Ш. Таурова СВЯЗЬ АНТРОПОНИМОВ МУСУЛЬМАН КРЫМА С ГЕНДЕРНЫМ ВОСПИТАНИЕМ.....316
А.А. Раджабов ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДЫ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО КЛУБА В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....245	Ж.Х. Эдиева УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ285	О.Н. Теньшова, А.В. Добрых ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ И ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ДАННЫЕ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПОДХОДЫ СОЦИАЛЬНОЙ ГЕТЕРОЛОГИИ318
Л.А. Касиманова МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ247	С.Д. Юдина, И.М. Войтик, М.Г. Чухрова, А.С. Чухров СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ КРЕАТИВНОСТИ И РЕФЛЕКСИИ.....286	Л.И. Редькина, Я.А. Швалюк СВОЕОБРАЗИЕ ПООЩРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ КАК МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ321
М.И. Гореликов, Н.А. Рачковская ПУТИ И СРЕДСТВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ249	Л.И. Якобюк АНАЛИЗ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В АГРАРНЫХ ВУЗАХ.....289	Е.В. Бельская, О.Р. Пермяков, Е.Ф. Шангина ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ НАРОДНОГО АРТИСТА СССР А.А. ГОНЧАРОВА (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)323
Ф.Б. Саутиева УСТНОЕ ПОЭТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И ЖАНРОВЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ ИНГУШСКОГО ФОЛЬКЛОРА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ252	Е.Г. Ямщикова СИСТЕМА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ291	А.А. Везеничева, Т.В. Константинова ВОЗМОЖНОСТИ УРОКА ГЕОГРАФИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ326
М.С. Симонян, М.А. Панарина ЭКСКУРСИЯ КАК ЧАСТЬ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ254	Н.А. Абулайсова, П.Д. Абдурахманова, У.А. Магомедова СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ293	Г.А. Везеничева, Т.В. Константинова ВОЗМОЖНОСТИ УРОКА ГЕОГРАФИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ326
Ю.В. Сорокопуд, Я.С. Никулина ШКОЛА КАК КООРДИНАТОР ПОВЫШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ.....257	А.В. Бугославская АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ296	М.Ю. Аржанников ВАРИАТИВНОСТЬ И ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ПОВЕСТВОУЧАТЕЛЬНОГО БЛОКА НЕМЕЦКИХ ЗАГОВОРОВ XII – XVI ВЕКОВ330
Ю.В. Сорокопуд, Е.В. Романюк ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА.....259	Н.В. Горбунова, Е.В. Везетиу СУБКУЛЬТУРА ДЕТСТВА: ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ, ПРИЗНАКИ, ФУНКЦИИ298	К.Р. Керимов, Л.А. Адамов СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЗНАКОВ ИДЕНТИЧНОСТИ/НЕИДЕНТИЧНОСТИ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ332
Т.А. Танцура ПРИМЕНЕНИЕ CASE-STUDY ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА261	Ю.Е. Лапина МЕСТО И РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ КРУЖЕВОПЛЕТЕИЯ300	С.Н. Абдуллаева, Ш.А. Мазанав КОНТРАСТ И ПАРАДОКС КАК ОСНОВА АВТОРСКОЙ КОНЦЕПЦИИ И ФОРМЫ ИХ ВОПЛОЩЕНИЯ В РОМАНЕ- ЭПОПЕЕ ВАСИЛИЯ ГРОССМАНА «ЖИЗНЬ И СУДЬБА»334
А.Ю. Устюжина РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ263	У.А. Магомедова ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....302	М.К. Артына ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ КАК АСПЕКТ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ336
И.В. Фотиева, К.А. Кирилин МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА «ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ»: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ.....266		

Е.В. Астащенко НОВОЗАВЕТНЫЕ АПОКРИФЫ В НЕПРИЗНАННОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЕ339	Алмашакбех Саддам Сулейман Салман ОСВЕЩЕНИЕ АРАБСКИМИ СМИ СИРИЙСКОГО КОНФЛИКТА.....381	Ш.Ф. Батыршин, Э.Ф. Рахимова, Ф.Г. Фаткуллина СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ МИРОВИДЕНИЕ: ОТ МИФА К КОНЦЕПТУ424
С.Т. Атажахова СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПОВТОРОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ341	А.А. Анохина ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ .. В СОВРЕМЕННОЙ МИГРАНТСКОЙ ПРОЗЕ ГЕРМАНИИ.....383	Э.Э. Сантуева, А.С. Исаева, О.В. Курбанова, Д.Н. Шахбанова ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА МИКРОПОЛЕЙ РУССКО-ДАГЕСТАНСКИХ ТЕКСТОВ)427
В.Б. Бакула РЕАЛИЗАЦИЯ АРХЕТИПОВ В РОМАНЕ Н. БОЛЬШАКОВОЙ «АЛХАЛАЛАЛАЙ» (НА ПРИМЕРЕ СНОВ ГЕРОЕВ).....343	Н.В. Перфильева, Ван Юйчжи КОНТРАСТИВНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ ИЕРОГЛИФА 女 (ЖЕНЩИНА) В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ЛЕКСЕМЫ ЖЕНЩИНА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ386	Д.Д. Сатина, Н.Н. Бочегова СТРУКТУРА КОНЦЕПТА GAME В РОМАНЕ Л. СЕЙКЕРА "THE CARDTURNER"429
И.П. Павлова, А.Ю. Булдакова ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ЕДА» В РУССКИХ СТАРОЖИЛЬЧЕСКИХ ГОВОРАХ ЯКУТИИ346	В.В. Гаурилов МОТИВ ДВОЕМИРИЯ В РАССКАЗЕ Л. АНДРЕЕВА «В ТУМАНЕ»389	Н.Э. Сафаралиев ИСТОРИЧЕСКАЯ МИССИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В ОБОГАЩЕНИИ И РАЗВИТИИ ЛЕКСИКИ ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА432
М.С. Выхрыстюк, В.Н. Нейман СОВРЕМЕННЫЙ ЧЕШСКИЙ ПАРЛАМЕНТСКИЙ ДИСКУРС В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ.....349	С.Н. Гасанова, М.Г. Абдуллаева НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СВАДЕБНЫХ БЛАГОПОЖЕЛАНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АВАРСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ).....391	Т.В. Нечаева, Т.Ф. Сизова ЧАСТУШКА КАК НАИБОЛЕЕ УСТОЙЧИВЫЙ ЖАНР РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ЧАСТУШЕК, СОБРАННЫХ В Г. ЧУГУЧАК, ОКРУГА СИНЬЦЗЯН, КНР)434
Н.А. Булейко, З.Т. Гаджихмедов ПРОПАГАНДА ЭКСТРАСЕНСОРИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭКРАНЕ351	Д.С. Самедов, М.А. Гасанова К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В АРЧИНСКОМ ЯЗЫКЕ (ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ).....394	Г.С. Спиридонова О ПСИХОЛОГИЗМЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ).....438
А.П. Грибас ГЕНДЕРНЫЕ ТЕРМИНЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: АКТУАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ353	Е.Н. Горбачева, С.В. Бондаренко, И.О. Сыресина УСТАНОВЛЕНИЕ ДИСТАНТНЫХ СВЯЗЕЙ ТЕКСТА ПОСРЕДСТВОМ ПАРЕНТЕТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ.....396	Г.С. Спиридонова ПЛУТ В СЮЖЕТАХ РУССКОЙ СИБИРСКОЙ БЕЛЛЕТРИСТИКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА441
Джукман Элиса Раид Нахлех СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ» И «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ».....354	М.О. Ибрагимова ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛЕКТОВ РУТУЛЬСКОГО ЯЗЫКА В ОФОРМЛЕНИИ ПАДЕЖЕЙ.....399	Н.Н. Таскарова, А.Н. Чугунекова «ПРИРОДНОЕ ВРЕМЯ» В ПОЭЗИИ ВАЛЕРИЯ МАЙНАШЕВА445
В.И. Еркина ОБРАЗЫ ПОЭТОВ «СЕРЕБРЯНОГО» ВЕКА В РОМАНЕ А.ВАРЛАМОВА «МЫСЛЕННЫЙ ВОЛК» И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА В КОНТЕКСТЕ НИЦШЕАНСКОЙ ФИЛОСОФИИ...357	Сарантуяа Шарав «АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ МОНГОЛЬСКИХ СОМАТИЗМОВ "ТОЛГОЙ", "ГАР", "ХӨЛ", "НҮҮР", "НҮД", "ЧИХ", "ХАМАР": КОЛИЧЕСТВЕННО- КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ»401	А.А. Тимакова ТРАГИЧЕСКИЕ СТРАНИЦЫ РУССКОЙ ИСТОРИИ 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. ЗАУБРИНА448
Е.В. Лазуткина ТИПОЛОГИЯ И ЖАНРОВО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ПРАВОСЛАВНЫХ ОНЛАЙНОВЫХ МЕДИАПРОЕКТОВ358	Е.А. Иванова РОДИТЕЛЬСКИЕ АРХЕТИПЫ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПОДРОСТОК»403	Т.П. Томилова СТАТУС И МОДАЛЬНАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ СЛОВА ЛИ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ИЗЪЯСНИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ450
А.А. Магомеднабиев, С.И. Магомедова ОСОБЕННОСТИ МЕРОНИМИИ СОМАТИЗМА «ЛИЦО» ВО ФРАЗЕОЛОГИИ АВАРСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ361	С.С. Ирзиев ПАЛАТАЛИЗАЦИЯ КРАТКОГО ГЛАСНОГО ЗВУКА «А» В НАХСКИХ ЯЗЫКАХ ПРИ ОБРАЗОВАНИИ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ407	Н.И. Христофорова, А.С. Верховод НЕВЕРБАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ452
А.А. Магомеднабиев, С.И. Магомедова ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО «ЛИЦО» НА МАТЕРИАЛЕ АВАРСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ363	Ш.Ю. Кужугет «ПЕРЕМЕЩЕНИЕ СОЛНЦА ПО НЕБОСКЛОНУ» КАК ДОМИНАНТНАЯ ЕДИНИЦА ИЗМЕРЕНИЯ СУТОЧНОГО ЦИКЛА В РОМАНЕ-ЭПОПЕЕ К-Э. КУДАЖЫ «УЛУГ-ХЕМ НЕУГОМОННЫЙ».....409	Цзя Юннин ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ КНИГИ СТИХОТВОРЕНИЙ «ЮЖНЫЙ ДОМ» В. ПЕРЕЛЕШИНА454
З.М. Маллаева, З.С. Омарова, Ш.Ш. Хаитихова ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОСЛОВИЦ.....365	М.М. Морараш, А.Ю. Чернышева СЧАСТЬЕ В ЯЗЫКОВОЙ СЕМАНТИКЕ И РУССКОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «МАШЕНЬКА» В. НАБОКОВА).....411	С.Д. Ашурова, О.Б. Саблина ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ ВЫПУСКНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ.....456
Т.В. Мордовина, Е.Ю. Воякина, Л.Ю. Королева НАУЧНЫЙ ДИСКУРС ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА И КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ366	Т.И. Орехова, А.В. Попов ОТРАЖЕНИЕ ТОПОНИМИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА АЛТАЯ В ГЕОГРАФИЧЕСКИХ СЛОВАРЯХ XVIII ВЕКА.....414	В.Г. Аюпова, А.Н. Кулашкина, Г.В. Кукуева СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....459
Д.А. Муллина ТРАНСФОРМАЦИЯ КЛАССИЧЕСКОГО СЮЖЕТА В ПЬЕСЕ Н. САДУР «БРАТ ЧИЧИКОВ».....369	Г.В. Пранцова ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МУЛЬТИПЛИКАТИВНОЙ МОДЕЛИ АКТУАЛИЗАЦИИ ФАКТОВ ЛИТЕРАТУРНОЙ ЖИЗНИ РЕГИОНА416	Н.М. Барахоева, З.Б. Дзейтова О НЕКОТОРЫХ ЗНАЧЕНИЯХ АНАЛИТИЧЕСКИХ ФОРМ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ ИНГУШСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ.....461
З.С. Омарова ПРИГЛАГОЛЬНЫЕ СРАВНЕНИЯ В ПОЭЗИИ РАСУЛА ГАМЗАТОВА.....372	О.Н. Путина МОЛЧАНИЕ: ДЕФИНИЦИИ И ФУНКЦИИ419	Н.В. Баркалова, Н.В. Нагамова, И.В. Чепурина ЭКЗОЦЕНТРИЧЕСКИЕ КОМПОЗИТЫ НА БАЗЕ НАРУШЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ ВАЛЕНТНОСТИ В НЕМЕЦКОЙ ОБИХОДНО- РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ.....464
Н.Ю. Пилюгина ДИСКУРСИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОЧЕТАНИЙ В ЛЮБОМ СЛУЧАЕ И ТАК ИЛИ ИНАЧЕ.....374	Л.Н. Ребрин, М.В. Милованова ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ЛОКАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА ПРОШЛОГО В РЕГИОНАЛЬНЫХ СМИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ БАЛАНС420	У.К. Калижанов АБАЙ И НАВОИ: ОСМЫСЛЕНИЕ НАСЛЕДИЯ В XXI ВЕКЕ466
Э.И. Салажиева ЧЕРТЫ НОВОГО ЭТАПА НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА В ЧЕЧЕНСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА377		
П.Г. Алиева СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОМАТИЗМА 'СЕРДЦЕ' ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ РАЗНЫХ ЯЗЫКОВ.....379		

С.В. Ананьева, В.И. Габдуллина ОТ КОНЦЕПТА ДОМА – К КОНЦЕПТУ РОДИНЫ468	Б.А. Хазуева ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА В ЛИРИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ЧЕЧЕНСКОГО ПОЭТА ШАИДА РАШИДОВА.....508	М.В. Грудина, Э.Г. Щебельская КОММУНИКАТИВНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ АНГЛИЙСКОЙ ПРОЗЫ545
Ш.Ф. Батыршин ОБРАЗЫ МИФИЧЕСКИХ ЖИВОТНЫХ В РУССКОЙ, БАШКИРСКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ.....470	В.М. Хантакова, С.В. Швецова, Ц.Д. Бидагаева РОЛЬ ХАОСА И ПОРЯДКА В ОРГАНИЗАЦИИ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА510	Е.Д. Монгуш, Р.М. Монгуш РОЛЬ АРХАИЧНОГО СОЗНАНИЯ В СОЗДАНИИ ОБРАЗА СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА В ПРОЗЕ ОЛЬГИ СЛАВНИКОВОЙ547
Л.М. Бахаева ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРИВЕТСТВИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКОВ)472	М.Я. Хачукаева ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННЫХ ЭТИКЕТНЫХ ФОРМУЛ, ОБСЛУЖИВАЮЩИХ СЕМЕЙНЫЙ ДИСКУРС В НАХСКО-ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ.....513	К.Р. Сафарова ХРИСТИАНСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК МОДЕЛЕОБРАЗУЮЩИЙ КОНСТРУКТ ОТНОШЕНИЙ ЖЕНЩИНЫ С МИРОМ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ Т. МОСКВИНОЙ И М. КУЧЕРСКОЙ)549
Т.О. Боброва ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КОГНИТИВНОЙ МЕТАФОРЫ И МЕТОНИМИИ (НА ОСНОВЕ БИБЛЕЙСКИХ ТЕКСТОВ).....474	Н.И. Христофорова ПОДПИСЬ КАК КОМПОНЕНТ ЭЛЕКТРОННОГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА.....516	С.Б. Стебловская СПЕЦИФИКА ОСВЕЩЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ В РЕГИОНАЛЬНЫХ СМИ (НА ПРИМЕРЕ МУРМАНСКОЙ РАДИОСТАНЦИИ «БОЛЬШОЕ РАДИО»)551
Е.Г. Романова, Н.В. Губина ЭРДМАН И МАЯКОВСКИЙ: ДИАЛОГ НА ФОНЕ ЭПОХИ.....476	Е.И. Чибирева ОБРАЗ НЕАПОЛЯ В НАРРАТИВЕ ЭЛЭНЫ ФЕРРАНТЕ.....518	Су Юйфан СТРАТЕГИЯ КОММУНИКАЦИИ: ОБРАЗ ГОРОДА ЧУНЦИН В НОВОЙ МЕДИА-СРЕДЕ553
Д.И. Ершов АГНОНИМИЧЕСКИЕ ГРУППЫ В ТРАГЕДИИ У. ШЕКСПИРА «МАКБЕТ».....478	А.Р. Шахбанова РАЗНОВИДНОСТИ СОБСТВЕННОСЛОЖНЫХ СЛОВ В ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКЕ520	М.В. Сухарева ПАРОДИЯ КАК ОДИН ИЗ ПРИЁМОВ ИРОНИИ В РОМАНЕ В. ВОЙНОВИЧА «МОНУМЕНТАЛЬНАЯ ПРОПАГАНДА»555
Н.А. Кокошников, Т.Ф. Сизова МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПОЛЕ С ЯДЕРНОЙ ЛЕКСЕМОЙ «ГОТТ» («БОГ») В ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ КАРТИНЕ МИРА Р.М. РИЛЬКЕ.....483	А.Г. Абдурахманова, Н.В. Терехова СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ РУССКОГО И КУМЫКСКОГО ЯЗЫКОВ.....522	Н.А. Волкова ДИАЛЕКТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИСА СЛОВСОЧЕТАНИЯ И ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ «ТАЛИЦКОГО СЛОВАРЯ»).....557
А.С. Кызласов, П.Е. Белоглазов, З.Е. Каскаракова, В.В. Субракова О ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ У ХАКАСОВ (В МЕСТАХ ПРОЖИВАНИЯ СЕЛЬСКОГО ХАКАССКОГО НАСЕЛЕНИЯ).....486	Х.С. Арсакаева КОМПЛИМЕНТ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ В РУССКОЙ И ЧЕЧЕНСКОЙ РЕЧИ ЧЕЧЕНЦЕВ- БИЛИНГВОВ524	З.И. Шахбанова РУССКИЕ КАЛЬКИ В СОВРЕМЕННОМ ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ560
Д.М. Магомедов, Р.Г. Капияева, М.И. Магомедов СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛЬНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ С ВРЕМЕННЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В АВАРСКОМ И ЛАКСКОМ ЯЗЫКАХ.....488	Е.В. Астащенко, Уззал Усман Гани ЧЕРТЫ СТИЛЯ ЭПОХИ В ПРОЗЕ РАБИНДРАНАТА ТАГОРА (НА МАТЕРИАЛЕ БЕНГАЛЬСКОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ).....527	С.Х. Шихалиева, Ф.А. Ганиева, С.М. Темирбулатова, З.М. Оцмиева-Тагирова ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА ЯЗЫКОВ ДАГЕСТАНА).....562
Ю.В. Руденко СВОЙСТВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ БИБЛЕЙСКИХ ИНТЕРТЕКСТЕМ В РОМАНАХ А. БИТОВА И Д. ФАУЛЗА490	Ж.В. Богатырева, О.А. Арутюнян, Ю.И. Голотина К ВОПРОСУ О СИМВОЛИЧЕСКОМ ЗНАЧЕНИИ ЧИСЕЛ «СЕМЬ» И «ДЕВЯТЬ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЛИТЕРАТУРЫ, В ИСКУССТВЕ И НАУКЕ529	Ю.А. Шуплецова, Ю.А. Ястремская, А.Г. Максимовских АФФКСНЫЕ И БЕЗАФФКСНЫЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В МОЛОДЁЖНОМ СЛЕНГЕ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ВУЗА564
Е.В. Александрова ПЕРЕВОД АУДИОДЕСКРИПЦИИ КАК АЛЬТЕРНАТИВА СОЗДАНИЯ НОВОГО ОПИСАНИЯ493	М.А. Гасанова, С.В. Висаитова РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «КРАСОТА» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА АРАБСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ531	О.Ю. Щербакова, Ф.Р. Мирзоева ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЭКСПРЕССИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ УСТНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ).....565
Е.В. Александрова ФАНТАСТИЧЕСКИЕ СУЩЕСТВА В АУДИОДЕСКРИПЦИИ: ОПЫТ ОПИСАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ495	Х.Х. Олимова, З. Додарходжаева ПЕРВЫЙ ОБРАЗ ЖЕНЩИН-ТАДЖИЧЕК В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ533	Л.В. Ягенич К ВОПРОСУ О ВЫДЕЛЕНИИ КОНСТИТУТИВНЫХ ПРИЗНАКОВ МЕДИЦИНСКОГО ТРАКТАТА.....567
С.Э. Абдуллаева МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КРЫМСКИХ ТАТАР: ГЕНЕЗИС И ДИНАМИКА497	Н.Д. Котовечихина НАСЕКОМОЕ КАК ОБРАЗ, СИМВОЛ, МИФОЛОГЕМА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: СИСТЕМНО-ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД.....535	М.А. Останина ПУТЕВЫЕ ЗАМЕТКИ ДЖОНА БЕЛЛА О ПОЕЗДКЕ ЧЕРЕЗ АЗИАТСКОЕ ПРОСТРАНСТВО (1719-1721 ГГ.) КАК ИСТОЧНИК МАТЕРИАЛОВ О СИБИРИ В ЕВРОПЕ И РОССИИ В 18-19 ВЕКАХ571
Е.А. Хомутникова, Е.В. Новосёлова, Е.В. Лунева МЕСТО АМЕРИКАНСКОЙ МОЛОДЁЖНОЙ ПОЭЗИИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ500	Л.А. Мисиева АВАРСКИЕ КОМПАРИТИВНЫЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, ОРИЕНТИРОВАННЫЕ НА ЧЕЛОВЕКА537	Е.С. Сагирьянц ЛОГИСТИКА И ФИЛОСОФСКОЕ КОМПАРИТИВИСТИКА В СОВРЕМЕННОЙ СЕМАНТИКЕ ЯЗЫКА574
Г.А. Юсупова, Н.Э. Гаджихмедов ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА В АНГЛИЙСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....503	Л.А. Мисиева, Д.С. Самедов ГЕНДЕРНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ СО СМЫСЛОВЫМ КОМПОНЕНТОМ «ОЧЕНЬ», СООТНОСИТЕЛЬНЫЕ С ЗООМОРФНЫМ И РАСТИТЕЛЬНОМ КОДАМИ КУЛЬТУРЫ, В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ540	
О.Э. Рахметов ХРОНОТОП ПЕШЕХОДНОЙ УЛИЦЫ В РАССКАЗАХ М. ЗОЩЕНКО 1920 – 30-Х ГОДОВ.....506	Т.И. Громогласова ФОРМАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОВТОРОВ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ МОЛОДЁЖНОМ ДИСКУРСЕ542	

Contents

ALPHABETICAL INDEX.....		3
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES		
PEDAGOGICAL STUDIES		
Abramenko N.Yu., Stekolschikov N.S. EVALUATION OF THE NEW FORMAT OF TEACHER'S PROFESSIONALISM AND PEDAGOGICAL COMPETENCE		5
Abdulov M.R., Shamkhalova K.N. ACTUAL PROBLEMS OF THE FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION		8
Abdurazakova D.M., Bersenukayeva M.H. THE ROLE OF MULTICULTURAL ENVIRONMENT IN EDUCATION AND DEVELOPMENT OF YOUTH TOLERANCE.....		10
Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G. USING THE METHOD OF SITUATIONAL ANALYSIS IN TRAINING OF INVESTIGATORS OF THE INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION.....		11
Aliyev M.A., Umalotova Z.M. FEATURES OF THE RELATIONSHIP OF THE COMPETENT APPROACH AND PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....		13
Aliphanova F.N., Aliyeva R.R. STRUCTURE OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF TEACHERS.....		15
Aminov T.M., Aminova L.Ya. SOCIALLY-ORIENTED PEDAGOGICAL THEORY BY IBN HALDUN.....		17
Golub P.D., Novichikhina T.I., Nasonov A.D., Khaustova G.A. FROM THE HISTORY OF THE DISCOVERY OF THE PERIODIC LAW OF CHEMICAL ELEMENTS.....		19
Grinchenko E.L., Kurdumanova O.I., Gilyazova I.B., Jarkih L.A. ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FORMATION OF CHEMICAL COMPETENCE: LEVELS, CRITERIA, INDICATORS.....		21
Gulakova M.V., Harchenko G.I. ELECTRONIC TEXTBOOK AS A MEANS OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS.....		24
Digtyar O.Yu. THE PROBLEMS OF USAGE OF THE TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALIZATIONS.....		25
Zankova A.A. LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN ONLINE ENVIRONMENT: OPPORTUNITIES AND PECULIARITY.....		28
Zaseka M.V., Semenov D.S. PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES TO TRAINING CONDITIONS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....		30
Ivakina L.A., Tigrov V.P. PARTNERSHIPS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND PARENTS AS A CONDITION TO FORM INNOVATION DESIGN COMPETENCE IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN.....		32
Isaeva M.A. MODERNIZATION OF MODERN MATHEMATICAL EDUCATION IN CONDITIONS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD IN HIGHER EDUCATION.....		34
Isaeva L.A. THE STRUCTURE OF ABILITIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO USE TECHNOLOGY ELEMENTARY LITERARY EDUCATION.....		36
Iskanderov N.F., Ponomareva E.A., Konichenko O.N. TO THE QUESTION OF UNDERSTANDING THE MECHANISM OF IMPLICIT INFLUENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICS.....		37
Kabanova O.A. CONTEMPORARY RUSSIAN AND FOREIGN EDUCATIONAL ONLINE-COURSES: COMPARATIVE ANALYSIS		39
Karepova Yu.G., Kokaeva I.Yu. FORMATION OF HEALTH CULTURE OF BACHELORS, WHO ARE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS		42
Lamekhov Yu.G., Lamekhova E.A. TECHNIQUE OF STUDYING THE THEME "THE DIRECTION OF THE EVOLUTION OF ORGANIC WORLD" IN THE SECTION "GENERAL BIOLOGY" OF SECONDARY EDUCATIONAL SCHOOL.....		44
Levina O.M. PROBLEM OF VERBAL MANIPULATION IN MODERN INTERCULTURAL FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION.....		48
Lukash S.N., Apoeva K.V., Grishko A.L. THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE CULTURE OF COSSACKS: THE FORMATION OF RUSSIAN NATIONAL IDENTITY.....		50
Magomadova Z.H. HUMANISTIC IDEAS AS THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF TOLERANT CONSCIOUSNESS OF YOUNG PEOPLE		53
Nurmagedev D.M., Gasharov N.G., Magomedov N.G., Omarova A.A., Arslanalieva D.I. FORMATION OF UEA ANALYSIS THROUGH SYNTHESIS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO YOUNGER SCHOOLCHILDREN		55
Mazurin A.E., Shabanov A.G., Chumarov G.V., Vedernikov A.A., Zhabbarov V.A. THE STRUCTURE AND BASICS OF PROFESSIONAL QUALITIES OF OFFICERS OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION		57
Mamalova Kh.E., Abdulazimova T.Kh. SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF THE YOUNG GENERATION		61
Moskvin V.A., Moskvina N.V. ARBITRARY REGULATION OF MAN AND ITS CONNECTION WITH DEPENDENCE ON THE INTERNET.....		63
Murtuzaliyeva A.S., Yunusov A.R. INTERACTIVE METHODS OF TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF COMPUTER SCIENCE.....		64
Mustafayeva A.R., Gaydarova L.I., Kurbanova A.D. PEDAGOGICAL EDUCATION OF PARENTS IN THE FIELD OF MORAL FORMATION OF PERSONALITY AND PREVENTION OF EXTREMISM		66
Podguzova E.E. THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-CREATIVE DIRECTION OF THE HEADS OF THE AMATEUR GROUPS IN THE PROCESS OF UNIVERSITY TRAINING		69
Pshenitsyn A.Yu. ROLE OF STAGE PRACTICE IN PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE DANCERS.....		71
Baskakov S.V., Krylov A.N. QUANTITATIVE ANALYSIS OF THE TEACHING TIME OF SUBJECTS IN THE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF 20.05.01 "FIRE SAFETY"		73
Petelin A.S., Petelina E.A., Lou H. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF POTENTIAL OF VOCAL AND PERFORMING ARTS AMONG CHINESE STUDENTS.....		77
Pavlova S.N. EXERCISES, AIMED AT THE COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT, AMONG THE STUDENTS OF LINGUISTIC INSTITUTIONS – A MULTI-ETHNIC REGION-ORIENTED APPROACH.....		79
Chernyak E.F., Chernyak M.V., Belov V.F. DIRECTING A FOLK FESTIVAL.....		81
Petelin A.S., Lomova L.A., Lou H. USING THE THEORY OF RESONANT SINGING AS A SIGNIFICANT CONDITION DEVELOPMENT OF STUDENTS' VOCAL AND PERFORMING POTENTIAL.....		83
Toktarova N.K. SYNTAX ERROR IN RUSSIAN LANGUAGE STUDENTS AMONG THE DAGESTANIS AND WAYS TO OVERCOME THEM.....		84
Tomilina S.N. MODEL INVESTIGATIONS OF STATE PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS		87
Kozhurova A.A., Ushnitskaya M.I. THE FORMATION OF THE REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF AN APPLICATION TECHNIQUE.....		89
Alieva P.Sh. ISSUES OF USING DIGITAL TEXTBOOKS IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES.....		91
Artjukhina V.A., Domashev A.N., Shrayber A.N. THE ROLE OF INFORMATION AND EDUCATIONAL RESOURCES OF THE INTERNET IN THE DEVELOPMENT OF BUSINESS		93
Arutyunyan O.A., Bogatyreva Zh.V., Golotina Yu.I. THE PROBLEM OF DIALOGICAL UNDERSTANDING.....		95
Bagirova D.M. PROBLEMS OF CULTURE OF RUSSIAN SPEECH IN CONDITIONS OF RUSSIAN-DAGESTAN BILINGUALISM		97
Biryukova N.V. THE CONTEXTUAL LEARNING FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PERSONAL MEANING OF EDUCATION FOR UNIVERSITY STUDENTS.....		99
Beloborodova V.V. THE CONCEPT OF METAFACTURING IN PROFESSIONAL MUSICAL PEDAGOGY		101
Bogdanova Yu.Z. DISCUSSION AS A METHOD OF TEACHING RHETORIC IN NOT LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION		103
Yuehan Wang ON THE ISSUE OF EDUCATIONAL ONLINE RESOURCES USED IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN UNIVERSITIES IN CHINA.....		105
Malchukova N.N., Vinogradova M.V., Shemyakina I.E., Breginya V.M. IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE "APPLIED MATHEMATICS"		109
Malchukova N.N., Vinogradova M.V., Shemyakina I.E., Breginya V.M. COMPETENCE APPROACH IN STUDYING MATHEMATICS AT THE STUDENTS OF THE ENGINEERING PROFILE OF AGRARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTION		111
Galeeva F.T. ON REALIZATION OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES WITH PROFESSIONAL COURSE DISCIPLINES		114

Contents

Gorobets D.V. ANALYSIS OF INTERACTION BETWEEN MEDIUM AND HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL HOLDING OF A UNIVERSITY116	Sizova E.R. FORMATION OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS MULTILEVEL MUSIC EDUCATION IN SOUTH URAL158	Krylova O.N., Sheverdina I.D. PROCEDURAL KNOWLEDGE AS A COMPONENT OF MODERN CLASSIFICATION OF KNOWLEDGE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE USE OF FSES GE200
Dashdiev V.A. SOCIAL AND LEGAL PROBLEMS OF LIFE OF CHILDREN AT BOARDING SCHOOLS118	Solnyshkova O.V., Boyko E.N. THE WAYS OF MOTIVATION OF UNIVERSITY LECTURERS TO ENGAGE STUDENTS INTO SCIENTIFIC RESEARCH160	Kazaeva E.A., Chkhetiani N.S. FORMING SKILLS OF INTERACTION OF PARENTS AND CHILDREN IN MUSICAL-THEATRICAL ACTIVITY203
Ivanov P.V. METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF STUDENTS AMONG ADULTS120	Gorshkov E.A., Atroshchenko S.A., Pervushkina E.A. FEATURES OF ORGANIZATION OF TRAINING FOR FOREIGN STUDENTS IN MIXED GROUPS163	Likhacheva O.N., Korolyova Yu.V., Timchuk E.V., Korotko S.V., Bedenko D.E., Shilovich O.B. ON THE QUESTION OF PROFILE TRAINING IN A MODERN TECHNICAL UNIVERSITY206
Kirichenko Ye.A., Derbeneva T.V. CULTURAL TEXTS AND CRITERIA FOR THEIR SELECTION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TO STUDENTS OF LANGUAGE AND NON-LANGUAGE SPECIALTIES122	Evdokimova V.E., Katkova A.L. EFFICIENCY OF RECURRENT TECHNOLOGY IN THE STUDY OF COMPUTER SCIENCE IN A UNIVERSITY165	Kraynik V.L., Prishchepa M.A. ON THE QUESTION OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN A MODERN UNIVERSITY208
Lizunova G.Yu., Taskina I.A., Kudirmekova N.I., Chertolys V.N., Kashcheyeva N.V. INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT125	Sultanov E.S. SOCIAL-LEGAL PROTECTION OF ORPHANS AMONG CHILDREN AND OF CHILDREN REMAINING WITHOUT THE SUPPORT OF PARENTS168	Didrikh A.V. FORMATION AND DEVELOPMENT OF PECULIARITIES OF LEXICAL SKILLS IN STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES (EXEMPLIFIED BY THE TOPIC "WOHNUNG" (FLAT)210
Magomedov G.Kh. THE MAIN COMPONENTS OF THE POTENTIAL OF A TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION TO ORGANIZE AND CONDUCT HEALTH, SPORTS AND RECREATION ACTIVITIES127	Urudzhev V.Z. EDUCATIONAL WAYS AND CONDITIONS OF EFFECTIVE CONSTRUCTION OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY170	Sviridova G.F., Timoshenko A.Yu. ORGANIZATION FEATURES OF INDEPENDENT WORK OF UNDERGRADUATE STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY212
Mamalova Kh.E., Akhmadova Z.M. MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS AS PATRIOTISM, LOYALTY TO THE FATHERLAND129	Khamzina E.V., Gurov V.N. FORMATION OF FINANCIAL LITERACY OF THE LEADER OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION172	Romanova S.P., Gontar O.P., Kraynik V.L. MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF HEALTH- SAVING ACTIVITY OF A SPECIALIST IN THE PROCESS OF HIS EDUCATION AT A UNIVERSITY AND ITS PROFESSIONAL REALIZATION214
Matsefuk E.A., Razbegaev P.V. INFORMATION AS A VALUE IN THE EDUCATIONAL PROCESS131	Khompodoeva M.V., Antipina M.D. AUTHENTIC VIDEOTAPES AS MEANS OF INSTRUCTION MONOLOGIC SPEECH AT ENGLISH LESSONS174	Malanicheva A.V. STATE FINAL CERTIFICATION IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION217
Medvedev I.V. PROBLEM-ORIENTED PROFESSIONAL TRAINING OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS134	Tsyrenov V.C., Aiusheev V.V. NATIONAL SPORTS AS A MEANS OF CULTURAL DEVELOPMENT OF STUDENTS176	Golubeva A.R., Loginova N.S., Ponomarenko O.P. PEDAGOGICAL TOOL OF FORMATION OF INTENTIONS ABOUT INTELLIGENTSIA AND INTELLIGENTNESS IN UNIVERSITY YOUTH AT CULTURAL STUDIES (WITH REFERENCE TO A TEXT BY YU. LOTMAN)219
Pavlova E.I. MORAL AND ETHICAL EDUCATION OF STUDENTS IN A COLLEGE136	Shahbazova M.A. CONCEPTUAL BASES OF MODELING EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION178	Kraynik V.L., Erokhin V.V. KEY PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION AT MODERN SCHOOL222
Pasikova M.V., Bezverhaya L.F. SOCIO-CULTURAL FACTORS AND PROBLEMS OF LIFE ACTIVITIES IN A STUDENT GROUP138	Schwabauer O.A. SOCIAL AND PEDAGOGICAL DESIGNING OF THE ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY180	Lukyanchikova Zh.A. MNESIC PROCESSES AND MUSICALLY GIFTED CHILDREN224
Pluzhenskaya L.V., Koryakovtseva O.A. STARTING THE WAY OF INNOVATION... CONCEPTUAL MODELS OF KNOWLEDGE MANAGEMENT IN A UNIVERSITY140	Shklyar N.V., Levkova T.V., Uchuskina N.A. TECHNOLOGY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROSODIC ASPECTS OF SPEECH IN HEARING-IMPAIRED JUNIOR SCHOOLCHILDREN184	Magin V.A. THE USE OF MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF CULTURE HEALTH EDUCATOR227
Pobereznyy A.A., Samoylov V.P. KNOWLEDGE ABOUT THE FLAT RECTANGULAR COORDINATE SYSTEMS AS AN ELEMENT OF STUDYING THE FOUNDATIONS OF GEODESY BY STUDENTS OF NON-GEODETIC SPECIALTIES144	Ismailova N.P., Kurbanova Z.S. OVERCOMING THE MORAL CRISIS THROUGH SPIRITUAL AND CULTURAL EDUCATION OF YOUNG GENERATION186	Magomeddibirova Z.A. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A MODERN PRIMARY SCHOOL TEACHER229
Proyaeva I.V., Sidelov D.I. THE USE OF VECTOR DIAGRAMS TO EXPLAIN THE CONCEPT OF "PHASE" IN THE STUDY OF INTERFERENCE OF LIGHT WAVES146	Rashidova A.D., Abdurakhmanova P.D., Idrisova P.G. ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF A CONCEPT OF "COMMUNICATIVE COMPETENCE" IN THE RESEARCH OF FOREIGN SCIENTISTS189	Moskalenko I.V., Akhmetgaleeva Z.M., Grigorenko N.N. PATRIOTISM AS THE BASIC NATIONAL VALUE AND ITS DEVELOPMENT FOR THE YOUTH231
Radchenko S.I. MODERN PROBLEMS OF IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL CHOREOGRAPHIC EDUCATION: THE POTENTIAL THE INTRODUCTION OF THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF ENRICO CECCHETTI149	Arskieva Z.A. SENSE OF HUMOUR AS MAJOR COMPONENT OF PEDAGOGICAL OPTIMISM191	Nakhaeva T.P. THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF ADOLESCENTS IN SUNDAY SCHOOL233
Romashkova O.V., Salitova F.Sh. COMBINATORICS IN 3D MODELING AS A MEANS OF CREATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS BY FIELD OF STUDY DESIGN (UNDERGRADUATE LEVEL)152	Biryukova N.V. DOCUMENT ANALYSIS METHOD IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL TRAINING193	Panina S.V., Kvashina S.Yu. PREVIOUSLY VOCATIONAL GUIDANCE OF SCHOOLCHILDREN OF YAKUTIA236
Samarskaja A.V. EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT "REGIONAL SYSTEM OF TEACHERS' GROWTH"155	Zavrashnov V.V., Retunskih M.A., Zakharov G.V. PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS: SOCIAL-PEDAGOGICAL ASPECT196	Parnikova G.M., Sivtseva A.R., Yakusheva E.G. PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALTIES (ON THE EXAMPLE OF REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA))238
	Krivykh S.V. THE MECHANISM OF FUNCTIONING OF COMPLEX SUPPORT SERVICE OF ORPHANS AMONG STUDENTS AT INDUSTRIAL SHIPBUILDING LYCEUM198	Petronuk I.S. FEATURES OF FORMATION OF THE SYSTEM OF VALUES OF YOUTH241

Pogrebnyak N.N. MODERN STATE OF DEVELOPMENT OF RESEARCH WORK OF STUDENTS IN EUROPEAN UNIVERSITIES.....	243	Shuvalov A.P., Zaikin V.Yu., Chernetskiy V.A., Chetverous A.N. ORGANIZATION AND USE OF INDEPENDENT WORK OF CADETS AND LISTENERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA AS THE MOST IMPORTANT PHASE OF TRAINING FOR POLICE OFFICERS	282	Tenshova O.N., Dobrykh A.V. THE VALUES AND ORIENTATIONS OF MODERN RUSSIAN YOUTH: EMPIRICAL STUDIES AND APPROACHES OF SOCIAL HETEROLOGY.....	318
Radjabov A.A. THE POTENTIAL OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A SPORTS CLUB IN THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS.....	245	Edieva Zh.Kh. LEVELS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL MASTERY IN FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS.....	285	Redkina L.I., Shvalyuk Ya.A. THE ORIGINALITY OF REWARDS AND PUNISHMENTS AS METHODS OF EDUCATION IN THE HISTORY OF RUSSIAN PEDAGOGY IN THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURIES	321
Kasimanova L.A. METHODOLOGY OF STUDYING THE PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE CONTEXT OF MODERN CONCEPTIONS OF CULTURE DEVELOPMENT.....	247	Yudina S.D., Voytik I.M., Chukhrova M.G., Chukhrov A.S. SPECIFICITY OF INTERRELATION OF CREATIVITY AND REFLEXION.....	286	Belskaya E.V., Permyakov O.R., Shangina E.F. THEATRE-PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF THE PEOPLE'S ARTIST OF THE USSR A.A. GONCHAROV	323
Gorelikov M.I., Rachkovskaya N.A. WAYS AND MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF TEENAGERS AT THE LESSONS OF INFORMATION TECHNOLOGIES: RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK.....	249	Iakobiuk L.I. ANALYSIS OF MATHEMATICAL TRAINING IN AGRICULTURAL UNIVERSITIES	289	Vezenicheva A.A., Konstantinova T.V. THE POSSIBILITIES OF GEOGRAPHY LESSON IN FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE	326
Sautieva F.B. THEORETICAL APPROACHES TO FORMING A PERSONALITY OF A STUDENT IN THE PROCESS OF AESTHETIC EDUCATION.....	252	Yamschikova E.G. SYSTEM OF TECHNOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL AND ETHICAL DEVELOPMENT IN A TEACHER OF HIGHER SCHOOL	291	THE HUMANITIES PHILOLOGICAL STUDIES	
Simonyan M.S., Panarina M.A. TOUR AS PART OF TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS IN THE FRAMEWORK OF PREPARATION OF MANAGERS OF WELFARE ACTIVITY	254	Abulajsova N.A., Abdurakhmanova P.D., Magomedova U.A. MEANS OF INCREASING THE MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL.....	293	Arzhannikov M.Yu. THE VARIATION AND FUNCTIONS OF NARRATION IN GERMAN INVOCATIONS OF THE XII-XVI CENTURIES.....	330
Sorokopud Yu.V., Nikulina Ya.S. SCHOOL AS THE COORDINATOR OF THE INCREASE OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF A FAMILY	257	Bugoslavskaya A.V. THE ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES TO DEFINITION OF LEVEL OF PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS.....	296	Kerimov K.R., Adamov L.A. METHODS OF EXPRESSING SIGNS OF IDENTITY / NON-IDENTITY IN THE LAK LANGUAGE.....	332
Sorokopud Yu.V., Romaniuk E.V. PSYCHO-PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF COMMUNICATIVE TRAINING IN FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION STUDENTS OF A COLLEGE.....	259	Gorbunova N.V., Vezetiu E.V. THE SUBCULTURE OF CHILDHOOD: CHARACTERISTIC FEATURES, CHARACTERISTICS, FUNCTIONS.....	298	Abdullaeva S.N., Mazanaev Sh.A. CONTRAST AND PARADOX AS THE BASIS OF THE AUTORS CONCEPT AND THE FORMS OF ITS EMBODIMENT IN THE EPIC NOVEL BY VASILII GROSSMAN "LIFE AND DESTINY"	334
Tantsura T.A. APPLICATION OF THE CASE-STUDY FOR THE DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN PROFESSIONAL AREA	261	Lapina Yu.E. THE PLACE AND ROLE OF TEACHING TECHNOLOGY IN TEACHING FUTURE ARTISTS OF THE CIRCLE BRAIN	300	Artyna M.K. INNER SPEECH AS AN ASPECT OF VERBAL AND COGNITIVE ACTIVITY IN MODERN LINGUISTICS.....	336
Ustyuzhina A.Yu. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL REFLECTION IN FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	263	Magomedova U.A. THE DIDACTIC POSSIBILITIES OF THE METHOD OF PROJECTS IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE PUPILS OF INITIAL CLASSES.....	302	Astashchenko E.V. THE APOCRYPHAL GOSPEL IN THE UNACKNOWLEDGED PROSE OF RUSSIAN AUTHORESSSES AT THE BEGINNING OF XX CENTURY	339
Fotieva I.V., Kirilin K.A. MEDIA EDUCATION AS A FORM OF "DIGITAL EDUCATION": PROBLEMS AND TRENDS.....	266	Meshcheryakova E.V., Shtepo M.A. LEXICAL COMPETENCE FORMATION FOR THE SENIOR PUPILS ON KAHOOT! ONLINE PLATFORM	304	Atazhahova S.T. STYLISTIC FUNCTIONS OF REPETITION IN AN IMAGINARY TEXT.....	341
Chavykina U.G., Simonyan M.S. INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR IMPROVING THE PROCESS OF INTERACTION OF SOCIO-CULTURAL INSTITUTIONS TO PREVENT CHILD NEGLIGENCE.....	268	Nikejtseva O.N. THE BASICS OF FOREIGN LANGUAGE PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF TOURISM	306	Bakula V.B. THE USE OF ARCHETYPES IN THE NOVEL N. BOLSHAKOVA "ALKHALALALAY" (THE CASE STUDY OF DREAMS OF CHARACTERS)	343
Chistyakova M.A., Shestakova L.A., Lunkina N.I. THE PROBLEM OF EXTREMISM IN THE SUBCULTURE OF FOOTBALL FANS.....	270	Ordokov M.H. SOME OF THE FEATURES OF EDUCATION OF EMPLOYEES OF SPECIAL PURPOSE UNITS TO PERFORM THEIR TASKS IN A WOODED MOUNTAIN.....	308	Pavlova I.P., Buldakova A.Yu. THE LEXICO-SEMANTIC GROUP "FOOD" IN THE RUSSIAN OLD-TIME DIALECTS OF YAKUTIA.....	346
Chukova F.Kh. AXIOLOGICAL APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING BACHELORS OF SOCIAL WORK FOR VOLUNTARY ACTIVITY	273	Tantsura T.A. THE FORMATION OF STUDENTS' CAPABILITY TO SELF-STUDY IN THE PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE TRAINING	309	Vykhristyuk M.S., Neiman V.N. MODERN CZECH PARLIAMENTARY DISCOURSE IN THE ASPECT OF LINGUOCULTUROLOGY.....	349
Shatalova N.P. ON THE CONCEPTUAL PECULIARITIES OF FORMING THE ECONOMIC CULTURE OF SENIOR PUPILS.....	275	Sitarov V.A., Shonin M.Yu. PROFESSIONAL ORIENTATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF THE TEACHER OF COMPREHENSIVE SCHOOL.....	312	Buleiko N.A., Gadzhikhmedov Z.T. PROMOTION OF EXTRASENSORY PERCEPTION ON THE MODERN SCREEN	351
Shakhnazarova P.T., Shaulova Z.V. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TRAINING BACHELORS IN THE SPHERE OF MUSIC EDUCATION.....	278	Roitblat O.V., Surtayeva N.N., Margolin Zh.B. SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES IN CONDITIONS OF INNOVATIVE TRANSFORMATIONS OF THE SOCIAL ENVIRONMENT	314	Gribas A.P. GENDER TERMS IN THE ENGLISH LANGUAGE: ACTUALIZATION AND DEVELOPMENT	353
Shved E.A., Bolotyuk V.A., Bolotyuk L.A. MODIFICATION OF EVALUATION MATERIALS ON "MATHEMATICS" WITH REFERENCE TO THE SECTION "INTRODUCTION TO MATHEMATICAL ANALYSIS"	280	Tairova Z.Sh. CONNECTION OF ANTHROPONYMS OF MUSLIMS OF THE CRIMEA WITH GENDER EDUCATION.....	316	Elisa Raid Nakhleh Juqman THE RATIO OF THE CONCEPTS OF "SPEECH PORTRAIT" AND "LANGUAGE PERSONALITY"	354
				Yerkina V.I. IMAGES OF THE POETS OF THE "SILVER" CENTURY IN A VARLAMOV'S NOVEL "THOUGHTED WOLF" AND THEIR CHARACTERISTICS IN THE CONTEXT OF NITSHSHEAN PHILOSOPHY	357
				Lazutkina E.V. TYPOLOGY AND SPECIFIC OF THE GENRES AND TOPICS OF ORTHODOX ONLINE MASS MEDIA.....	358

Magomednabiev A.A., Magomedova S.I. SPECIAL FEATURES OF MERONYMY OF THE SOMATISM "FACE" IN PHRASEOLOGY OF THE AVAR AND ARAB LANGUAGES.....361	Ivanova E.A. PARENTAL ARCHETYPES IN "A RAW YOUTH" BY F.M. DOSTOYEVSKY.....403	Khristorova N.I., Verkhovod A.S. NONVERBAL COMPONENT OF SPECIALIZED EDUCATIONAL TEXTS IN A FOREIGN LANGUAGE.....452
Magomednabiev A.A., Magomedova S.I. PHRASEOSEMANTIC SPACE "FACE" ON THE BASIS OF THE AVAR AND ARAB LANGUAGES.....363	Ireziev S.S. THE PALATALIZATION OF SHORT VOWEL SOUND "A" IN THE NAKH LANGUAGES IN THE FORMATION OF TENSE FORMS.....407	Jia Yongning ON ARTISTIC ORIGINALITY OF THE "SOUTHERN HOUSE" BY VALERY PERELESIN454
Mallaeva Z.M., Omarova Z.S., Khashtikhova Sh.Sh. ETHNOCULTURAL CHARACTERISTICS OF PROVERBS.....365	Kuzhuget Sh.Yu. "SUN MOVEMENT ON THE BASELOPE" AS A DOMINANT UNIT OF MEASUREMENT OF THE DAY CYCLE IN THE NOVEL-EPIC K-E. CRAFTS "ULUGHEM THE RESTLESS".....409	Ashurova S.D., Sablina O.B. SPECIAL FEATURES OF SPEECH CULTURE OF MODERN GRADUATES OF THE BASIC SCHOOL.....456
Mordovina T.V., Voyakina E.Yu., Koroleva L.Yu. SCIENTIFIC DISCOURSE THROUGH THE PRISM OF THE SOCIOLINGUISTIC APPROACH AND COGNITIVE LINGUISTICS.....366	Morarash M.M., Chernysheva A.Yu. HAPPINESS IN LANGUAGE SEMANTICS AND RUSSIAN WORLDVIEW (IN THE CONTEXT OF THE NOVEL MARY BY V. NABOKOV).....411	Ayupova V.G., Kulashkina A.N., Kukuyeva G.V. COOPERATION AS A FORM OF INTERACTION OF INOFON PUPILS SPEAKING DIFFERENT LANGUAGES AT LESSONS OF RUSSIAN AND LITERARY READING.....459
Mullina D.A. TRANSFORMATION OF CLASSIC PLOT IN "BROTHER CHICHIKOV" PLAY BY NINA SADUR.....369	Orekhova T.I., Popov A.V. THE REFLECTION OF TOPONYMIC SPACE OF THE ALTAI IN GEOGRAPHIC DICTIONARIES OF THE 18TH CENTURY.....414	Barakhoeva N.M., Dzeytova Z.B. ABOUT SOME MEANINGS OF ANALYTICAL FORMS OF THE PRESENT TIME OF THE INGUSH AND ENGLISH LANGUAGES.....461
Omarova Z.S. COMPARISONS EXPRESSED BY VERBS IN POETRY OF RASUL GAMZATOV.....372	Prantsova G.V. TRAINING OF BACHELORS TO LOCAL EDUCATIONAL ACTIVITY AS A COMPONENT OF A MULTIPLICATIVE MODEL OF ACTUALIZATION OF THE FACTS OF THE LITERATURE LIFE OF THE REGION.....416	Barkalova N.V., Nagamova N.V., Chepurina I.V. EXOCENTRIC COMPOUNDS BASED ON DISTURBANCE OF INTERNAL VALENCE IN GERMAN VERNACULAR SPEECH.....464
Pilyugina N.Yu. DISCURSIVE-PRAGMATIC ASPECT OF FUNCTIONING OF THE RUSSIAN COMBINATIONS В ЛЮБОМ СЛУЧАЕ AND ТАК ИЛИ ИНАЧЕ.....374	Putina O.N. SILENCE: DEFINITIONS AND FUNCTIONS.....419	Kalizhanov U.K. RETHINKING THE HERITAGE OF ABAI AND NAVOI IN THE XXI CENTURY466
Salazhieva E.I. FEATURES OF A NEW STAGE OF THE EDUCATION IN THE CHECHEN JOURNALISM AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY377	Rebrina L.N., Milovanova M.V. DISCURSIVE CONSTRUCTION LOCAL PATRIOTISM OF THE PAST: CONCEPTUAL BALANCE.....420	Ananyeva S.V., Gabdullina V.I. FROM THE CONCEPT OF 'HOME' – TO THE CONCEPT OF 'HOMELAND'468
Alieva P.G. SPECIFICS OF FUNCTIONING OF SOMATIZM "HEART" IN THE PHRASEOLOGICAL SYSTEMS OF DIFFERENT LANGUAGES.....379	Batyrshin Sh.F., Rakhimova E.F., Fatkullina F.G. MODERN LINGUISTIC PERCEPTION OF THE WORLD: FROM A MYTH TO A CONCEPT.....424	Batirshin Sh.F. IMAGES OF MYTHICAL ANIMALS IN THE RUSSIAN, BASHKIR AND CHINESE LINGUOCULTURES.....470
Almashaqbeh Saddam Suleiman Salman ARAB MEDIA COVERAGE OF THE SYRIAN ANAB CONFLICT.....381	Santueva E.Z., Isaeva A.S., Kurbanova O.V., Shahbanova D.N. A FUNCTIONAL MODEL OF EDUCATIONAL ROUTES IN THE SYSTEM OF CULTURE PEDAGOGICAL COMMUNICATION (BASED ON ANALYSIS OF THE RUSSO-MICROFIELDS DAGESTANI TEXTS).....427	Bakhaeva L.M. LEXICAL MEANS OF GREETING EXPRESSION (WITH REGARD TO THE ENGLISH AND CHECHEN LANGUAGES).....472
Anokhina A.A. THE PROBLEM OF INTERCULTURAL IDENTITY IN THE MODERN MIGRANT PROSE OF GERMANY.....383	Satina D.D., Bochegova N.N. THE STRUCTURE OF THE CONCEPT GAME IN THE NOVEL "THE CARDTURNER" BY L. SACHAR429	Bobrova T.O. THE INTERACTION OF COGNITIVE METAPHOR AND METONYMY (BASED ON THE SCRIPTURES).....474
Perfileva N.V., Wang Yuzhi CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE HIEROGLYPH'S SEMANTICS OF 女 'A WOMAN' IN CHINESE AND THE LEXEME ЖЕНЩИНА 'A WOMAN' IN RUSSIAN.....386	Safaraliev N.E. THE HISTORICAL MISSION OF BORROWED WORDS IN THE ENRICHMENT AND DEVELOPMENT OF THE VOCABULARY OF THE TABASARAN LANGUAGE.....432	Romanova E.G., Gubina N.V. ERDMAN AND MAYAKOVSKY: DIALOGUE ON THE BACKGROUND PERIOD.....476
Gavrilo V.V. THE MOTIVE OF BI-WORLDNESS IN THE STORY BY LEONID ANDREYEV "IN THE FOG".....389	Nechaeva T.V., Sizova T.F. CHASTUSHKA AS THE MOST STABLE GENRE OF RUSSIAN FOLKLORE IN A MULTI-ETHNIC ENVIRONMENT (BASED ON THE MATERIAL OF SONGS COLLECTED IN THE TOWN OF CHUGUCHAK, XINJIANG DISTRICT OF CHINA).....434	Ershov D.I. AGNONYMIC GROUPS IN THE TRAGEDY "MACBETH" BY W. SHAKESPEARE.....478
Gasanova S.N., Abdulaeva M.G. NATIONAL-CULTURAL SPECIFICS OF WEDDING GOOD WISHES (ON THE MATERIAL OF THE AVAR AND RUSSIAN LANGUAGES).....391	Spiridonova G.S. ABOUT PSYCHOLOGISM IN CHILDREN'S LITERATURE (ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN LITERARY TALE).....438	Kokoshnikova N.A., Sizova T.F. METAPHORICAL FIELD WITH THE NUCLEAR LEXICAL SEME "GOTT" (GOD) IN THE R. M. RILKER'S INDIVIDUAL PERSPECTIVE OF THE WORLD.....483
Samadov D.S., Gasanova M.A. ON THE QUESTION OF THE SPECIFICS OF COMPLEX SENTENCES IN ARCHI LANGUAGE (GENERAL DATA).....394	Spiridonova G.S. A ROGUE IN PLOTS OF THE RUSSIAN SIBERIAN FICTION OF THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY441	Kyzlasov A.S., Beloglazov P.Ye., Kaskarakova Z.Ye., Subrakova V.V. ON THE LANGUAGE SITUATION OF THE KHAKASS (IN THE PLACES OF RESIDENCE OF THE RURAL KHAKASS POPULATION).....486
Gorbacheva E.N., Bondarenko S.V., Syresina I.O. ESTABLISHING DISTANT RELATIONS OF THE TEXT BY MEANS OF PARENTHETIC CONSTRUCTIONS.....396	Taskarakova N.N., Chugunekowa A.N. "THE NATURE'S TIME" IN VALERY MAINASHEV'S POETRY445	Magomedov D.M., Kaliyaeva R.G., Magomedov M.I. A CONTRASTIVE ANALYSIS OF VERBAL PHRASES WITH TEMPORAL RELATIONS IN AVAR AND LAK.....488
Ibragimova M.O. THE DIFFERENTIAL FEATURES OF DIALECTS OF THE RUTUL LANGUAGE IN THE CASE SYSTEM.....399	Timakova A.A. THE TRAGIC PAGES OF RUSSIAN HISTORY OF THE 1920S IN THE WORKS OF V. ZAZUBRIN.....448	Rudenko Yu.V. FEATURES OF BIBLICAL INTERTEXTEME FUNCTIONING IN NOVELS BY A. BITOV AND J. FOWLES.....490
Sarantuya Sharav THE ASSOCIATIVE FIELD OF MONGOLIAN SOMATISMS "ТОЛГОЙ", "ТАР", "ХӨЛ", "HYYP", "HYD", "ЧИХ", "ХАМАР": QUANTITATIVE AND QUALITATIVE ANALYSIS.....401	Tomilova T.P. STATUS AND MODAL QUALIFICATION OF A WORD IN COMPLEX EXPLANATORY SENTENCES.....450	Aleksandrova E.V. TRANSLATING AUDIODESCRIPTION AS AN ALTERNATIVE TO CREATING NEW DESCRIPTIONS.....493

Aleksandrova E.V. FANTASTIC CREATURES IN AUDIODESCRIPTION: HOW CARTOONS ARE DESCRIBED IN ENGLISH495	Astachenko E.V., Osman Goni Uzzal FEATURES OF THE ERA STYLE IN THE PROSE OF RABINDRANATH TAGORE (ON THE MATERIAL OF BENGALI AND RUSSIAN LITERATURE)527	Steblovskaya S.B. FEATURES OF SOCIAL PROBLEMATICS COVERAGE IN REGIONAL MASS-MEDIA (MURMANSK RADIO "BIG RADIO")551
Abdullayeva S.E. MUSICAL CULTURE OF THE CRIMEAN TATARS: GENESIS AND DYNAMICS497	Bogatyeva Zh.V., Arutyunyan O.A., Golotina Yu.I. THE QUESTION OF THE SYMBOLIC SIGNIFICANCE OF NUMBERS "SEVEN" AND "NINE" IN WORKS OF LITERATURE, ART AND SCIENCE.....529	Su Yufang COMMUNICATION STRATEGY: IMAGE OF THE CITY OF CHONGQING IN A NEW MEDIA ENVIRONMENT553
Khomutnikova E.A., Novoselova E.V., Luneva E.V. THE PLACE OF AMERICAN YOUTH POETRY IN MODERN SOCIOCULTURAL CONTEXT500	Gasanova M.A., Visaitova S.V. REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF BEAUTY IN ARABIC AND RUSSIAN LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD531	Sukhareva M.V. PARODY AS ONE OF THE IRONY RECEPTIONS IN THE NOVEL "MONUMENTAL PROPAGANDA" BY V. VOYNOVICH555
Yusupova G.A., Gadjiakhmedov N.E. PHONOSEMANTIC FEATURES OF ENGLISH, FRENCH AND RUSSIAN ADVERTISING DISCOURSE503	Olimova Kh.Kh., Dodkhudoeva Z. THE FIRST IMAGE OF WOMEN TAJIKS IN THE LITERATURE.....533	Volkova N.A. DIALECTAL SYNTACTIC FEATURES OF PHRASES AND SIMPLE SENTENCES (BASED ON THE "TALITSKY DICTIONARY")557
Rakhmetov O.E. THE CHRONOTOPE OF THE PEDESTRIAN STREET IN THE STORIES M. ZOSHCHENKO 1920s - 30s.506	Kotoshikhina N.D. INSECT AS AN IMAGE, SYMBOL, AND MYTH IN RUSSIAN LITERATURE: A SYSTEMIC-HOLISTIC APPROACH535	Shakhbanova Z.I. RUSSIAN CALQUES IN MODERN DARGWA LANGUAGE560
Chasueva B.A. FEATURES OF ART ELUCIDATION OF A PROBLEM CREATIVITY IN THE LYRICAL DISCOURSE CHECHEN POET SHAHID RASHIDOV508	Misieva L.A. THE AVAR COMPARATIVE PAROEMIOLOGICAL UNITS ORIENTED ON A PERSON.....537	Shikhalieva S.Kh., Ganieva F.A., Temirbulatova S.M., Otsomieva-Tagirova Z.M. LINGUOCULTURAL SPECIFICITY OF PROPER NAME IN FOLKLORE TEXTS (BASED ON THE ANALYSIS OF LANGUAGES OF DAGESTAN).....562
Khantakova V.M., Shvetsova S.V., Bidagaeva Z.D. THE ROLE OF CHAOS AND ORDER IN THE ORGANIZATION OF SYNONYMOUS ROWS510	Misieva L.A., Samedov D.S. THE GENDER PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A NOTIONAL COMPONENT "VERY", ASSOCIATED WITH ZOOMORPHIC AND PLANT CULTURE CODES IN THE DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES540	Shupletsova Yu.A., Yastremskaya Yu.A., Maksimovskih A.G. AFFIXED AND BEHAVIOR-FREE WAYS OF FORMATION IN A YOUTH SLOPE OF A PROVINCIAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION564
Khachukaeva M.Ya. LINGUISTIC AND CULTURAL FEATURES OF THE TRADITIONAL ETIQUETTE FORMULAS CATERING TO FAMILY DISCOURSE IN NAKH-DAGHESTANIAN LANGUAGES513	Gromoglasova T.I. FORMAL CHARACTERISTICS OF REPETITIONS IN RUSSIAN AND ENGLISH SPEECH OF THE YOUTH542	Sherbakova O.Yu., Mirzoeva F.R. LINGUISTIC EXPRESSIVE FEATURES OF ORAL PRESENTATIONS TEXTS565
Khristoforova N.I. CAPTION AS A COMPONENT OF ELECTRONIC POPULAR SCIENTIFIC TEXT516	Grudina M.V., Shchebelskaya E.G. COMMUNICATIVE-STYLISTIC FEATURES OF DIALOGICAL SPEECH IN ENGLISH PROSAIC WORKS545	Yagenich L.V. ON THE ISSUE OF DETERMENING MEDICAL TRACT CONSTITUENT FEATURES.....567
Chibireva E.I. THE IMAGE OF NAPLES IN ELENA FERRANTE'S NARRATIVE518	Mongush Ye.D., Mongush R.M. THE ROLE OF THE ARCHAIC CONSCIOUSNESS IN CREATING THE IMAGE OF A MODERN MAN IN THE PROSE OF OLGA SLAVNIKOVA.....547	Ostanina M.A. JOHN BELL'S TRAVEL NARRATIVE ABOUT THE JOURNEY ACROSS THE ASIAN SPACE (1719-1721) AS A SOURCE FOR MATERIALS ABOUT SIBERIA IN EUROPE AND RUSSIA IN 18-19 CENTURIES571
Shakhbanova A.R. VARIETIES OF COMPOUND WORDS IN THE LEZGIN LANGUAGE.....520	Safarova K.R. CHRISTIAN ANTHROPOLOGY AS THE MODELFORMING CONSTRUCT OF THE RELATIONS OF THE WOMAN WITH THE WORLD (ON MATERIAL OF PROSE OF T. MOSKVIN AND M. KUCHERSKAYA).....549	Sagiryants E.S. LOGISTICS AND PHILOSOPHICAL COMPARATIVISTICS IN MODERN SEMANTICS OF A LANGUAGE.....574
Abdurakhmanova A.G., Terekhova N.V. COMPARATIVE TYPOLOGICAL ANALYSIS OF DERIVATIONAL. RUSSIAN AND KUMYK LANGUAGES522		
Arsakaeva Kh.S. COMPLIMENT IN VOICE BEHAVIOR IN RUSSIAN AND CHECHEN SPEECH IN BILINGUAL CHILDREN524		

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ВНЕШНЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Члены института внешней экспертной оценки научных статей, поступающих в журнал, рекомендуют на каждую статью по тематике исследовательской работы соответствующего рецензента, который представляет в редакцию рецензию, заверенную в отделе кадров своей организации.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina_v@rambler.ru
- **ЮРИЙ ИВАНОВИЧ ЩЕРБАКОВ** – д-р педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, (г. Москва)
- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ КАРАКОЗОВ** – д-р педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
- **ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД** – д-р педагогических наук, профессор АНОВО "МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В МОСКВЕ" (г. Москва)
- **ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК** – д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, (г. Озерск)
- **ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК** – д-р педагогических наук, профессор ЮуРГИИ, (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ИОНЕСКУ СЕРБАН** – д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)
- **ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ** – д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА** – д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
- **ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВОРОВА** – д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

- **НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА** – д-р психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург)
- **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – д-р медицинских наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostarovich7@mail.ru
- **ЗУГУРА ИДРИСОВНА САЛЯХОВА** – д-р филологических наук, профессор Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)
- **ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА** – д-р филологических наук, профессор Волгоградского государственного университета (г. Волгоград)
- **ТИМУР БЕНЬЮМИНОВИЧ РАДБИЛЬ** – д-р филологических наук, профессор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)
- **НИКОЛАЙ ИППОЛИТОВИЧ НИКОЛАЕВ** – д-р филологических наук, профессор филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (г. Северодвинск)
- **МАИДА АЛИМИРЗАЕВНА БАШИРОВА** – д-р филологических наук, профессор филиала Дагестанского государственного педагогического университета (г. Дагестан)

ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

- **Глебов Виктор Васильевич**, кандидат биол. наук, доцент (г. Москва)
- **Гаджиев Рамазан Далгатович**, кандидат педагогических наук, доцент (г. Махачкала)
- **Зотова Татьяна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент (г. Бийск)
- **Томилин Александр Николаевич**, доктор пед. наук, профессор (г. Новороссийск)
- **Бокова Ольга Александровна**, канд. психол. наук, доцент (г. Барнаул)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки**
- **Психологические науки**
- **Филологические науки**

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, **E-mail** и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (**TimesNewRoman**), **межстрочный** интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, **E-mail**, **название статьи прописными буквами**, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям **Scopus** (см. сайт amnko.ru). **Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ...» [2, с. 5], [2; 3].**

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (**E-mail: mnko@mail.ru**).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

**649006, г. Горно-Алтайск,
пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301,
Редакция журнала «Мир науки, культуры,
образования».**

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ,

которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	пед. наук.	– педагогических наук
дис.	– диссертация	проф.	– профессор
доц.	– доцент	психол. наук.	– психологических наук
д-р.	– доктор	Р/д	– режим доступа
журн.	– журнал	ред.	– редактор
зав. каф.	– заведующий кафедрой	рис.	– рисунок
изд-во	– издательство	ст. преп.	– старший преподаватель
ист.	– исторических	тех. наук	– технических наук
канд.	– кандидат	филол. наук	– филологических наук
каф.	– кафедра	филос. наук	– философских наук
мед. наук	– медицинских наук	Э/р	– электронный ресурс
н.с.	– научный сотрудник	эконом. наук	– экономических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 81.366.512.141

Abdullina G.R., Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

Nugamanova I.R., Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE. Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are юк and түрел. The paper observes examples with double negation.

Key words: negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

Г.Р. Абдуллина, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

И.Р. Нугаманова, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

Ключевые слова: отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).